Encyklopädisches

# Handbuch der Pädagogik

III

# Encyklopädisches

# Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

**W. Rein**
Jena

Zweite Auflage

3. Band

Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriss — Handelshochschulen

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

# Inhaltsverzeichnis

## Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriß

1. Erlernung des Französischen vornehmlich durch die höheren Stände in früherer Zeit. 2. Aufnahme dieses Faches in die Schulen. 3. Das Französische als obligatorischer Lehrgegenstand im 19. Jahrhundert. 4. Die Methodik bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. 5. Die Methode im 19. Jahrhundert.

**1. Erlernung des Französischen vornehmlich durch die höheren Stände in früherer Zeit.** Wenn wir von einzelnen Persönlichkeiten absehen, die infolge ihrer Abstammung, verwandtschaftlicher Beziehung oder Berührung irgend einer Art französisch zu reden verstanden, so können wir das Sprechen in Deutschland vom 12. Jahrhundert an datieren. Die Kreuzzüge hatten den Adel deutscher Nation mit demjenigen Frankreichs zusammengeführt und ihn neben dem feinen Benehmen auch die französische Sprache schätzen gelehrt. Was man auf dem Marsche und im Zelte liebgewonnen, hielt auch das Interesse nach der Rückkehr an den heimischen Herd wach, und es wurde jetzt mehrfach Brauch, die Sprache des »höveschen« Nachbarvolks zu erlernen. Junge Adlige wurden mitunter »durch fremede sprâche in fremediu lant gesandt« (Trist. ed. R. Bechstein 2061), oder es wurden auch von manchen Familien Hofmeister angenommen, die im Französischen unterrichteten. Indessen war es doch nur eine verschwindende Minderheit, die dieses Idiom kannte, und wir dürfen keinen Nachdruck legen auf das Wörtchen tout in der öfter zitierten Stelle des Romanes von Berte aus grans piés par Adenés li Rois ed. Scheler, Brüssel 1874, S. 6, 147 ff.:

Tout droit à celui tans que je ci vous devis,
avoit une coustume ens el tiois pays,
que tout li grant seignor, li conte et li marchis
avoient entour aus gent françoise tousdis
pour aprendre françois lor filles et lor fis.

Was nun die Beherrschung der Sprache anbelangt, so wird nur von denen, die sich im Lande länger aufgehalten hatten, Gültigkeit haben, was wir bei Adenés weiter lesen (S. 6, 152 ff.):

Li rois et la roïne et Berte o le cler vis
sorent près d'aussi bien le françois de Paris
com se il fussent né au bourc à Saint Denis;
car li rois de Hongrie fu en France norris;
de son pays i fu menez moult très petis.

Bei den anderen wird es mit dem geläufigen Sprechen sehr gehapert haben, und es wird ihnen wohl nicht viel besser gegangen sein als Wolfram von Eschenbach, der gesprochene Rede verstand, auch einzelne französische Redensarten zur Anwendung brachte (z. B. Parz. 76,11; 351,7 f.), im übrigen aber selbst Willeh. 237,3 ff. gutmütig von seinem Wissen sagt:

Herbergen ist loschiern genant.
sô vil hân ich der sprâche erkant.
ein ungefüeger Tschampâneys
kunde vil baz franzeys
dann ich swiech franzoys spreche.

Noch mancher unserer mhd. Dichter konnte mehr oder weniger Französisch. Ich erinnere an Eilhard von Oberge, den gelârten schuolaere Herbort, Meister Otte, Hartmann von Aue, Gottfried von Strafsburg, Fleck, Konrad von Würzburg, und wie sie alle heifsen, die nach französischen Vorlagen dichteten.

Daneben gab es schon damals Leute, die infolge geschäftlicher Verbindungen nach Frankreich kamen und seine Sprache redeten. Ich finde dafür einen Beleg in: Der gute Gerhard von Rudolf von Ems ed. M. Haupt, Leipzig 1840. 1351 ff.:

Dô sprach der fürste kurteis
»sagent an, verstât ir franzeis?«
»jâ, herre, mir ist wol erkant
beidiu sprâche und ouch daz lant.«
»sô sînt gesalûieret mir.«
ich sprach »gramarzî, bêâ sir«
von herzen vroelîche.
dô sprach der fürste rîche
»lieber her gast, nû saget,
waz hât iuch in ditz lant verjaget?
sînt ir ein Franzoys oder wer?«
von welhem lande koment ir her?«
dô seite ich im ze maere
daz ich ein koufman waere
von tiutschen landen verre.

Ebenso liefsen in der Folgezeit — und zwar je häufiger, je mehr neben den körperlichen Fertigkeiten die geistige Ausbildung betont wurde — manche Fürsten und hohe Adlige ihren Söhnen in den neueren Sprachen Unterricht erteilen, dem auch die Renaissance kaum Abbruch tat. So wissen wir, dafs der Kurfürst von Brandenburg, Johann der Grofse, dem Historiker Johann Cario auftrug, seinen Sohn Joachim moderne Sprachen zu lehren, so dafs dieser später Gesandten ohne Dolmetscher antworten konnte.*) Albrecht, zweiter Sohn des Herzogs Wilhelm von Bayern, lernte von seinem 10. Jahre Französisch.**) Pilotus, der zuerst eine französische Grammatik für Deutsche schrieb (1550),***) unterrichtete Johann Georg, den Vetter des bayerischen Herzogs Wolfgang. Von Joannes Garnerius haben wir (1558) eine institutio gallicae linguae in usum iuventutis germanicae, ad illustrissimos iuniores Principes Landtgravios Hessiae conscripta, deren Lehrer er war.*) Von seinen Dialogen sagt de la Faye (Anfang des 17. Jahrh.): composez pour l'usage des Princes et Ducs de Saxe, Juliers, Cleve et des Monts. Vergl. aufserdem F. Schmidt in Kehrbachs Mitteilungen I, 17 ff. und Mon. Germ. Paedag. XIV.

Ferner dienten Reisen und der Aufenthalt an fremden Höfen der gesamten Ausbildung, insbesondere der sprachlichen. Graf Ludwig von Löwenstein, der von 1574—1611 regierte, ging auf deutsche und holländische Universitäten und handhabte Lateinisch, Griechisch, Französisch und Italienisch mit erstaunlicher Fertigkeit.**) Fürst Ludwig zu Anhalt-Köthen (geb. 1579) hatte 6 Jahre Deutschland, Holland, England, Frankreich, Italien etc. bereist. Der Insterburger Rektor Seeger begleitete Ahasverus v. Lehndorff und Georg Friedrich Freiherr zu Eulenburg 9 Jahre auf Reisen durch die europäischen Länder,***) der Begründer der Erlanger Fürstenakademie, der Baron Christian Adam Grofs von Trockau, beherrschte durch seinen Aufenthalt in der Fremde Französisch, Italienisch und Spanisch. Auch die grofse württembergische Kirchenordnung vom 15. Mai 1559 bestimmt, dafs eine Anzahl geschickter junger Leute nach Vollendung ihrer Studien mit Unterstützung ins Ausland geschickt werden sollen, »die Sprachen zulernen, auch weitters was zusehen und zuerfaren, wie dann Adels personen gebürt und wol ansteet.« †)

*) Joh. Voigt, Fürstenleben und Fürstensitte im 16. Jahrh. Raumers histor. Taschenbuch. 6. Jahrg. 1835. S. 213.

**) F. Schmidt, Mon. Germ. Paedag. XIV. S. 6. Über Reisen und französischen Unterricht der pfälzischen Wittelsbacher vergl. Mon. Germ. Paedag. XIX. S. XVIII f., XXVI f. XXVIII f., XXX u. s. f.

***) Über Grammatiken vergl. E. Stengel, Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts. Oppeln 1890.

*) sub fidelibus praeceptoribus, quibus et ipse nunc adnumeror.

**) F. Platz, Beiträge zur Geschichte des Wertheimer Gymnasiums. Gymn. Progr. 1876. S. 15 f.

***) K. Wiederhold, Geschichte der Lateinschule zu Insterburg. 3. Teil. Gymn. Progr. 1878. S. 6.

†) Reyscher, Sammlung der württemb. Gesetze XI, 2. S. 125. Denselben Gedanken finden wir um die gleiche Zeit in Frankreich von M. de Montaigne und später von Locke in England ausgesprochen, die beide für junge Leute von Stand die Kenntnis der Nachbarsprachen forderten.

Aus ihnen sollten später die Räte und Oberamtleute des Königs ernannt werden. Gern suchte man den französischen Hof auf; denn wie früher, so glaubte man auch im 15. und 16. Jahrhundert:

> que tousjours a esté
> France la flours et la purté
> d'armes, d'onnour, de gentillece;
> de courtoisie et de largece;
> ce est la touche et l'examplaire
> de ce c'on doit laissier et faire.

(Adenés li Rois, Li Roumans de Cléomadès ed. van Hasselt, 1865, Bd. I. S. 9, 245 ff.)

So befand sich im 16. Jahrhundert daselbst Prinz Ludwig, der Sohn des Kurfürsten Philipp I. von der Pfalz, am Hofe von Franz I. treffen wir Prinz Ernst von Braunschweig.*) Aber selbst in dieser Zeit war die Zahl derjenigen, die Frankreich oder Genf**) besuchten, im Vergleich zu der Gesamtheit verhältnismäfsig nicht grofs, und die Kenntnis der französischen Sprache sogar bei Fürsten nicht durchgedrungen. Noch die sächsischen Prinzen des 16. und 17. Jahrhunderts, Christian II., Johann Georg I., II., III. etc. wurden nur in Schreiben, Rechnen, Religion, Musik, Dialektik und Latein unterrichtet und mit den Haupttatsachen der Geschichte und Geographie bekannt gemacht, während wir von Französisch nichts hören, und erst August der Starke unternahm***) zu seiner Ausbildung eine Reise durch Frankreich und Italien. Dazu kam, dafs

> manger hin ze Paris vert,
> d' wenik lernet und vil verzert.

(Renner des Hugo von Trimberg, Bamberg 1833. 13390 f.),

oder wie Pilotus sagt:

Qui huc cum grandiores sese conferunt, diu inter homines tanquam surdi et muti obambulant, priusquam possint cum ullo colloqui et post multum temporis, multumque laboris, sumptus autem non mediocres, ne quidem pronunciare recte discunt, maxima sua suorumque molestia et poenitudine. (Epist. ded. pag. 5.)

So entschlofs man sich, auch um womöglich allen zugute kommen zu lassen, was seither nur einzelne genossen hatten, eigene Schulen für den Adel zu errichten; denn die bestehenden, deren Gelehrsamkeit man als »eine den Adel beschmitzende Pedanterey« ansah, konnten ohne moderne Sprachen die Bedürfnisse dieser Klasse für den Hof- und Staatsdienst nicht befriedigen. Es entstanden jetzt und in der Folge in Deutschland die Ritterakademien, die zwar als solche keine lange Dauer hatten, aber als Gymnasien, Kadettenschulen oder Polytechnikum zum Teil heute noch existieren.

An sämtlichen waren ein oder mehrere professores linguarum, die das Französische lehrten, wozu an vielen das Italienische kam; seltener finden wir Spanisch und am seltensten Englisch. Die meiste Zeit wurde auf praktische Übungen in mündlicher und schriftlicher Konversation verwendet, ein geringerer Teil auf Grammatik. Man las in Hildburghausen z. B. den von Mad. Dacier übersetzten Terenz, in Erlangen das französische neue Testament, den Télémaque, die Lettres de Bussy Rabutin etc. An manchen Orten kamen der Verkehr mit den eingewanderten französischen Kolonisten und der Besuch ihres Gottesdienstes dem, der ihn aufsuchte, zugute. Zur weiteren Ausbildung gab es vielfach noch andere Veranstaltungen. So lesen wir bezüglich Erlangens in den Recreationes Academiae Grossianae: »Und damit ihr euch je länger je mehr in den occidentalischen Sprachen wegen der vielen schönen und sinnreichen Bücher perfectioniren möget, so wollen wir der in hiesiger Akademie in der gröfsern Tafelstube, welche mit allerhand nützlichen Rissen und Kupferstichen bekleidet ist, Mittwochs und Sonnabends Nachmittag rühmlich angestellten Assemblée uns mitbedienen . . . . Nächst dem wollen wir fleifsig Achtung geben auf das, was bei der Akademietafel vorgehet, allwo mehrenteils entweder la-

*) Voigt, S. 214.

**) Heureuse Académie, disait en 1606 le Citadin de Genève, en faveur et honneur de laquelle plusieurs jeunes grands princes et seigneurs d'Allemagne ont esté de tout temps et sont journellement envoyez à Genève pour la cognoissance de la langue Françoise et des bonnes lettres. Bouvier, Faculté des Lettres de Genève, S. 33, Genf 1896. Vergl. auch Mon. Germ. Paedag. XIX, Geschichtl. Überblick.

***) C. Fietz, Prinzenunterricht im 16. und 17. Jahrhundert. Progr. des Neustädter Realgymn. zu Dresden 1887. S. 6.

teinische, französische oder italienische Discourse geführt werden.«*)

**2. Aufnahme dieses Faches in die Schulen.** Schon früh und nicht erst seit dem 30jährigen Krieg strebte der gebildete Bürgerstand darnach, die Kenntnis einer modernen Sprache, vorzüglich der französischen, sich zu verschaffen. Der reiche Patrizierssohn wollte das nicht missen, was bei dem jungen Adligen als zur vollkommenen Bildung gehörig gefordert wurde, und der Kaufmann wufste nicht minder auf seinen Reisen und im Verkehr mit den vertriebenen Reformierten den Wert dieses neuen Bildungsmittels zu schätzen. Was die Schulen nicht gaben, mufste der Privatunterricht gewähren, der sich ungesucht von seiten jener Unglücklichen darbot, die um ihres Glaubens willen den heimatlichen Boden meiden mufsten. Bereits 1554 finden wir in Frankfurt a. M. einen französischen Schulmeister zunächst für die Kinder reformierter Niederländer, die erst nach England geflüchtet waren, bei der Thronbesteigung Marias der Katholischen aber nach Frankfurt sich gewandt hatten.**) Ungefähr 30 Jahre später treffen wir auch hier Schulmeister der meist französisch sprechenden Lutheraner aus Antwerpen (Antorff), die infolge der Bedrückung Albas hierher gekommen waren.

Wallonen safsen in dem benachbarten Offenbach, Hanau, sowie in Kassel. Von 1562 an stofsen wir auf Wallonen in der Pfalz, die aufserdem von Flüchtlingen aus Frankreich bevölkert wurde. In Wesel gab es schon 1545 eine Wallonenkolonie. 1566 liefs zu Köln, wo ebenfalls Wallonen sich niedergelassen hatten, Du Vivier eine Grammaire Françoise erscheinen, auf deren Titelblatt er sich als Maistre d'escole françoise en ceste Ville de Cologne charakterisiert; in demselben Köln wurde 1588 die Grammatica gallica des P. A. Lummé, eines Maistre d'escole, gedruckt; und 1604 wurden hier Institutiones in linguam gallicam von Heinrich Doergang veröffentlicht, der apud Ubios Colon. Agrippin. Linguarum Gallicae, Italicae et Hispanicae Professor war. Aufserdem ist uns durch das reformierte Kirchenbuch zu Elberfeld 1599 und 1601 ein M. Jacobus Amarix bezeugt, welcher »alhie die Kinder frantzosch lehret.« 1636 heifst es in einer Eingabe: Weilen vor dreifsig Jahren difs einem Schreibmeister, der doch difser ort frembdt, auch annoch dem Fonten, der franzosch undt Teutsch lehret, gestattet worden, undt noch gestattet wirdt, . . .*) Für Essen erinnere ich an den französischen Schul-, Schreib- und Rechenmeister Potier d'Estain (1603), sowie an Christoph Pyr (1620), der 1628 wahrscheinlich nach Dortmund ging.**) 1608 gab es in Wesel einen »welschen« Schulmeister, und aus dem Jahre 1610 hören wir, dafs Bürgermeister und Richtleute dem Alexander du Pré bewilligen, zu Soest eine Schule zu errichten; »wer solche Sprache zu lernen gesinnt sei, solle sich bei ihm einfinden.«***) Eine Niederlassung können wir aus den vielen französischen Namen (Chevalier, ein Schulvikar heifst Gouverneur, ein Schulgehilfe Broix etc.) ebenso für Neufs erschliefsen. Eine Ansiedlung französisch redender Wallonen gab es in Worms, Heidelberg etc. Auch in norddeutschen Städten wie Stade, Altona hatten Wallonen schon 1588 festen Fufs gefafst.

Selbstverständlich war der französische Privatunterricht nicht auf diejenigen Orte beschränkt, wo die Flüchtlinge in gröfserer Zahl sich niedergelassen hatten, sondern die Maîtres suchten auch andere Städte auf, in denen sie für ihre Kunst Jünger zu finden hoffen durften. So sehen wir z. B. Philippe Garnier, den Verfasser der Praecepta gallici sermonis, im Anfang des 17. Jahrhunderts in Giefsen und später in Leipzig als Sprachmeister tätig, und 1621 veröffentlichte J. A. v. Sumaran, »der löblichen Landtschafft und fürstl. Hauptstatt München in Bayrn bestelter Sprachmeister«, einen gründlichen Wegweiser.

Dafs manche Schulmänner schon da-

*) Fr. W. Rücker, Geschichte des Gymnasiums zu Erlangen. Progr. der königl. Studienanstalt. 1845. S. 10. Über die häusliche Erziehung des Adels im 18. Jahrh. vergl. G. Stephan, Die häusl. Erziehung in Deutschland. 1891. S. 111 ff.

**) F. Eiselen, Geschichte des deutschen Schulwesens in Frankfurt a. M. Festschrift 1880. S. 3 ff.

*) W. Crecelius, Die Anfänge des Schulwesens in Elberfeld. Gymn.-Progr. 1880. S. 6.

**) Konrad Ribbeck, Geschichte des Essener Gymnasiums. II. Teil. Progr. 1898. S. 66.

***) Ed. Vogeler, Geschichte des Soester Archigymnasiums. II. Teil. Progr. 1885. S. 18.

mals die Bedeutung des Französischen für die Jugend erkannten, zeigen uns die »Bedenckens wie zu Dillenburg eine ansehnliche gute Schule zu bestellen« vom 3. Juli 1581. Hierin schreibt der Geistliche Eoban Noviomagus, der am 2. Mai mit dem Rat O. v. Grünradt eine Visitation vorgenommen hatte, »es wäre auch nicht ohnratsam die französische Sprache in dieser Schule zu lehren: dabei man sonderlich der Jugend das neue Testament und die Psalmengesänge vorlegen könnte.« *)

Doch dauerte es noch lange, bis die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand Eingang fand. Aus der Zeit vor dem grofsen Krieg habe ich bis jetzt nur wenige Belege gefunden. Bei Festsetzung des Schulgeldes für die deutschen Schulen zu Frankfurt a. M. im Jahre 1591 heifst es, dafs für diejenigen, welche »französisch oder zierlich schreiben oder auch rechnen lernen«, der Satz der Übereinkunft überlassen werden sollte, und bei einer neueren Feststellung am 9. Dezember 1623 wird bestimmt, dafs bei französischer Sprache Vergleich vorbehalten bleibe.**) Etwas früher hören wir von Köthen, dafs ein Mitarbeiter des Ratichius, Jean le Clercq, der auch die Ausarbeitung einer Grammatik und eines Wörterbuchs nach den Grundsätzen des pädagogischen Reformators in Angriff genommen hatte, französischen Unterricht am Lehrerseminar gab, und im Organisationsplan des öffentlichen Köthenschen Schulwesens vom 18. Juni 1619 war für Liebhaber dieser Sprache ein Privatunterricht angeordnet, in welchem von dem genannten Franzosen Lesen und Grammatik gelehrt werden sollten.***)

Es ist klar, dafs wir von einem allgemeinen Fortschritt des Unterrichtswesens nichts hören können aus einer Periode, da Deutschland unter den Leiden eines 30jährigen Krieges seufzte, und vielfach auch aus den ersten Jahrzehnten nach dem Greuel der Verwüstung; denn die Aufgabe, vielleicht eine neue Existenz zu gründen, auf Erwerb bedacht zu sein, um die Not, die auf der Gesamtheit und dem einzelnen lastete, zu lindern, mufste die geistigen Interessen in den Hintergrund treten lassen. Wohl mögen einzelne Teile Deutschlands, die mit den Truppen des Nachbarvolks in Berührung kamen, vor allem die Rheinlande, die Kenntnis der französischen Sprache als ein Bedürfnis empfunden haben, worauf uns das häufigere Auftreten von französischen Sprachmeistern während jener Zeit in diesen Gegenden hinweist,*) wohl mag auch die Zahl der französisch Redenden sich hier gemehrt haben, was wir daraus schliefsen können, dafs 1636 in Köln eine französische Predigt erwähnt wird, die von den Jesuiten zu den bisherigen deutschen und lateinischen übernommen wurde,**) aber sonst hören wir von 1620 bis ca. 1680 nichts von einer Entwicklung, wie wir sie ohne das Eintreten der grofsen politischen Ereignisse hätten erwarten dürfen. Dies änderte sich von dem letzten Viertel des 17. Jahrhunderts ab. Die tonangebende Stellung Frankreichs in staatlicher, literarischer und gesellschaftlicher Beziehung, die gewaltigen Fortschritte auf wissenschaftlichem und industriellem Gebiete riefen in immer gröfseren Kreisen das Bewufstsein wach, dafs die Gelehrtenschule dem Zeitbedürfnis nicht mehr entspreche, und nötigten selbst einzelnen Schulmännern das Bekenntnis ab: non omnem sapientiam apud veteres reconditam esse, sed etiam inter hodiernos inveniri qui sensibus et ratione polleant (Christian Weise, Rektor des Gymnasiums zu Zittau in der 2. Hälfte des 17. Jahrh.).

Scharf können wir den Umschwung in der Prinzenerziehung derjenigen Länder beobachten, die mit der Wandlung nicht bereits früher begonnen hatten. Während die Arbeitsbücher der sächsischen Prinzen

*) C. Fischer, Zur Geschichte der Anstalt. Gymn.-Progr. Dillenburg 1887. S. 6.

**) Eiselen S. 17.

***) G. Vogt, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfg. Ratichius. Gymn.-Progr. Kassel 1877. S. 27. — Comenius, der zuerst die Wichtigkeit der Anschauung bei der Erlernung der Sprachen betont, erwähne ich nicht, da an den Stellen, wo er von den modernen Nachbarsprachen redet, er nur das Ungarische, Wallachische und Türkische im Auge hat; damit soll nicht behauptet werden, dafs er für gewisse Gebiete das Bedürfnis des Französischen resp. Englischen verkannt hätte, aber gesprochen ist von diesen beiden nirgends.

*) K. Tücking, Geschichte des Gymnasiums zu Neufs. Progr. 1888. S. 73.

**) H. Milz, Geschichte der Anstalt. Progr. des kath. Gymn. an Marzellen zu Köln. 2. Teil. 1888. S. 7.

im 16. und 17. Jahrhundert keine modernsprachlichen Übungen aufweisen, finden wir am Anfang des 18. Jahrhunderts in ihnen das Französische vertreten. Lehrreich ist für uns das, was wir hinsichtlich der Behandlung erfahren. Redensarten werden gesammelt und aus ihnen dann ein Brief hergestellt; doch soll darin die verbessernde Hand des Lehrers stark bemerkbar sein. Auch Dictées mit Quartanerfehlern sind noch vorhanden. Auf die Sucht der Zeit, in die Konversation fremdsprachliche Ausdrücke einzumischen, um damit zu prahlen, wurde, wie uns Zusammenstellungen zeigen, Rücksicht genommen.*)

Wer weifs, dafs vielleicht auf keinem Gebiet mehr als auf dem der Schule das Wort gilt: beati possidentes, wird ermessen, welche Kämpfe es gekostet haben mufs, bis die französische Sprache, zunächst als fakultatives Unterrichtsfach, ihren Einzug in die höheren Lehranstalten halten konnte. Charakteristisch für die ablehnende Haltung, die mitunter trotz offenkundigen Bedürfnisses die Vertreter der alten Richtung dem Eindringling gegenüber einnahmen, ist die Schulordnung von Frankfurt a. M. (1765). In § 24 (2. Abt.) lesen wir: Obwohlen in verschiedenen Gymnasiis die französische Sprache ebenfalls gelehret wird, und diese heut zu Tage sehr nöthig ist, so will doch die Einrichtung des hiesigen Gymnasii, selbige darauf zu lehren, nicht gestatten; dahero sich auch die Praeceptores damit nicht abgeben, sondern denen vorgeschriebenen Lectionibus abwarten, und das Französische andern, sich dahier in ziemlicher Anzahl befindenden Lehr- und Sprachmeistern überlassen sollen.**)

Aber dennoch konnten die Schulen diesem Gegenstand bei seinem Kulturwerte auf die Dauer die Pforte nicht verschliefsen. Ich gebe im folgenden eine Übersicht dieser Anstalten, soweit sie mir bis jetzt bekannt geworden sind. Wenn ich dieselben dabei nicht nach Ländern resp. Provinzen vorführe, sondern nach dem Jahre, in dem sie französische Stunden einrichteten, so geschieht dies deswegen, weil bei dem lückenhaften Material im ersten Fall die Anschaulichkeit nicht gewonnen hätte; zudem konnte eine Anstalt diesen Unterricht haben, während auf einer benachbarten wir ihn erst viel später antreffen, sei es, dafs keine Lehrkraft vorhanden war, sei es, dafs ein anderer Grund vorlag. Bei der Einführung dieses Faches können wir im Anfang fast durchgängig die Beobachtung machen, dafs Schulen solcher Orte das Französische pflegten, an denen die Bedürfnisse des Adels es erheischten, soweit er nicht die Ritterakademien besuchte oder eine Privaterziehung genofs. Sie wurden dann wieder für andere Anstalten Veranlassung, sich nicht abschliefsend zu verhalten und wenigstens für besonders bezahlten Privatunterricht zu sorgen. Die akademischen Gymnasien (gymnasia illustria), die zum Teil bald nach dem Krieg entstanden wie Hamm 1657, Baireuth 1664 etc. und neben einem Fecht- und Tanzlehrer auch einen Sprachmeister zu bekommen suchten, lasse ich aufser Betracht. Nicht unerwähnt darf ich lassen, dafs an manchen Anstalten der Unterricht nach einiger Zeit wieder einging. Für einige besitzen wir direkte Zeugnisse (z. B. Öls, Augsburg, Gotha), für eine Anzahl anderer müssen wir diese Möglichkeit annehmen, da wir über den Fortgang keine Kunde erhalten. Das Bedürfnis dieses Lehrgegenstandes war wohl anerkannt, aber man konnte ihm eben nur solange Genüge leisten, als man Kräfte hatte.

| | | |
|---|---|---|
| | 1686 | Stuttgart. |
| | 1690 | Gera. |
| | 1696 | Erlangen (Gymnasium 1743). |
| | 1698 | Halle (1721*). |
| um | 1700 | Öls. |
| | 1703 | Darmstadt (1713?). |
| | 1705 | Angerburg (?), Hersfeld. |
| zwischen | 1708/26 | Berlin, graues Kloster. |
| „ | 1708/33 | Guben. |
| | 1709 | Zittau (1725?). |
| bald nach | 1710 | in Brandenburg a./H. (Neustädtische Schule). |
| | 1715 | Aschersleben (1771*). |
| | 1718 | Augsburg (wieder eingeführt 1767), St. Afra zu Meifsen. |
| | 1719 | Gotha. |
| | 1720 | Bremen. |

*) Fietz a. a. O. S. 16f.

**) R. Vormbaum, evang. Schulordnungen III. S. 562.

*) bedeutet obligatorisch.

1722 Bautzen, Grimma, Elbing.
zwischen 1722/30 Berlin, Joachimsthal, Königsberg (Friedrichs-Kollegium).
1730 Göttingen (1754?).
1731 Worms.
1733 Weimar.
zwischen 1733/42 Torgau.
1735 Greiz (1785*).
vor 1737 Braunschweig-Lüneburg.
1739 Eisenberg
1742 Altenburg.
vor 1743 Plauen.
1743 Halberstadt.
1744 Frankenhausen.
1747 Magdeburg (Domgymnasium).
von 1747 an: Realschulen.
1748 Ilfeld, Karlsruhe.
1750 Wertheim.
nach 1750 Küstrin.
1751 Wismar.
1752 Osnabrück.
bald nach 1754 Weilburg.
1755 Oldenburg.
1758 Salzwedel.
1761 Bützow, von 1766—1798 die übrigen Schulen Mecklenburgs.
1762 Gumbinnen.
1765 Heilbronn (etwas später Ravensburg?), Quedlinburg.
1766 Rastenburg, Stade.
1769 Fraustadt.
vor 1770 Ansbach.
1770 Karlsschule* (Württemberg), Stargard.
1773 Altona (wahrscheinlich schon früher), Fulda, Worms* (Kurfürstl. Gymn.), empfohlen in der sächsischen Schulordnung.
1774 Düsseldorf (Jesuiten-Gymnasium),[1]) Heiligenstadt, Lüneburg, Otterndorf.
1775 Klausthal, Paderborn, Bonn.[1])
1776 Dessau* (Basedow), Neustettin.
vor 1777 Grünstadt i. Pf.
1777 Neu-Ruppin.
1779 Berlin* (Gedike), Kassel, Kloster Berge*, Wesel.
1783 Mörs. *
1784 Baden (Stadt), Parchim (wahrscheinlich schon früher).
1785 Dessau*.
1787 Bernburg.
1789 Blankenburg.
1790 Braunschweig (Stadt)*, Neufs.
1791 Offenbach, Tilsit.
1792 Brieg, Hadamar.
1793 Dillenburg.
1795 Plauen.
1801 Elberfeld*.
1803 Hamburg*.
1804 Bayern*, Glückstadt*.
1806 ff. Baden*. Um dieselbe Zeit Württemberg*.
1817 Weimar*.
1826/28 Braunschweig*, um dieselbe Zeit Hessen*.
1831 Preufsen*.
1832 Sachsen-Altenburg*.
1838 Oldenburg*.
1846 Sachsen*. (In Meifsen schon 1812 obligatorisch.)

Auch da, wo die Schule im vorigen Jahrhundert keinen fakultativen Unterricht bot, haben viele auf privatem Weg, wie wir nachweisen können, sich die Kenntnis des Idioms unseres Nachbarvolkes erworben.

3. **Das Französische als obligatorischer Lehrgegenstand im neunzehnten Jahrh.** Preufsen. Dafs in Preufsen an der Mehrzahl der Gymnasien zu Anfang dieses Jahrhunderts französischer Unterricht erteilt wurde, ersehen wir daraus, dafs durch die Instruktion vom 25. Juni 1812 in der schriftlichen Maturitätsprüfung ein französischer Aufsatz vorgeschrieben war; doch konnte nach derselben Instruktion die Prüfung im Französischen unterbleiben, eine Bestimmung, die sich nur mit Rücksicht auf die Anstalten erklärt, die eine Lehrkraft noch nicht gewonnen hatten. Als man das schwere Joch des Korsen abgeworfen hatte, brachte es ein hochgehender Patriotismus*) dahin, dafs von 1816 an auf den meisten preufsischen Gymnasien Französisch aus dem öffentlichen Unterricht ausgeschlossen wurde; jedoch bestand

*) bedeutet obligatorisch.

[1]) Bis 1773 war die Anstalt von Jesuiten geleitet; deswegen finden wir Französisch hier so spät.

*) Sauermann, Soll der deutsche Jüngling Französisch lernen? Brieg 1815.

die Privatunterweisung weiter. Von der Mitte der zwanziger Jahre wurde es wieder auf den Stundenplan einer Anzahl von Gymnasien gesetzt, so dafs z. B. das Provinzialschulkollegium von Königsberg durch Verfügung vom 18. Mai 1829 es ins Belieben der Abiturienten stellen konnte, ob sie in diesem Fach geprüft sein wollten. Durch Ministerialverfügung vom 24. Oktober 1831 wurde es von neuem obligatorisch und in Tertia begonnen, da nach dem Zirkular-Reskript vom 24. Oktober 1837 »der untergeordnete Zweck des französischen Sprachunterrichts während des 6jährigen Kursus in den drei oberen Klassen durch zwei wöchentliche Lehrstunden ganz füglich zu erreichen ist«. Immerhin kamen aber Abweichungen vom Normallehrplan vor, indem entweder in einzelnen Klassen die Stundenzahl verstärkt oder mit der Einführung früher, sogar in VI, begonnen wurde (vergl. Merleker, Z. f. d. G. 1849, Dir.-Konf. W. 1851). Infolge des Zirkular-Reskriptes vom 7. Januar 1856 fing der Unterricht in V mit drei wöchentlichen Stunden an und wurde in den übrigen Klassen mit je zwei Stunden weitergeführt. Fehlte es an einem geeigneten Lehrer der Naturwissenschaften, so sollte von den für dieses Fach in Tertia angesetzten zwei Stunden die eine auf Französisch verwendet werden. Nach der Verordnung vom 12. Januar desselben Jahres fiel die mündliche Maturitätsprüfung im Französischen weg, und nur die schriftliche (Exerzitium) blieb bestehen. Der Lehrplan für die Gymnasien vom 31. März 1882 gab dem Französischen, dessen Wichtigkeit für unser nationales Leben immer mehr zutage trat, in V vier, in IV fünf, in allen anderen Klassen zwei Stunden (21). Hinsichtlich der Maturitätsprüfung trat wiederum eine Änderung ein. Durch den Zirkular-Erlafs vom 27. Mai 1882 wurde Französisch nur mündlich geprüft, aber als Versetzungsarbeit beim Übergang von OII nach UI eine Übersetzung ins Französische geliefert. Die Stundenzahl 21 wurde um zwei herabgemindert durch den von Ostern 1892 an gültigen Lehrplan, der den Beginn dieses Unterrichts mit vier Stunden nach IV verlegte und dieses Fach dann drei Jahre mit je drei und in OII—OI mit je zwei Stunden zu betreiben vorschrieb. 1901 wird in OI, UI, OII die Zahl der französischen Stunden von 2 auf 3 erhöht, hingegen in OIII und UIII von 3 auf 2 herabgesetzt. In den drei oberen Klassen kann an Stelle des verbindlichen französischen Unterrichts solcher im Englischen mit je 3 Stunden treten, Französisch wird dann wahlfrei mit je 2 Stunden. Die mündliche Reifeprüfung erstreckte sich seit 1892 wie in den Jahren 1856—1882 nicht auf das Französische, sondern dieses Fach gehörte ebenfalls wie damals nur zur schriftlichen Prüfung; jedoch wurde zum Unterschied eine Übersetzung aus dem Französischen gefordert.*) Die Ordnung der Reifeprüfung von 1901 läfst die schriftliche Arbeit wieder wegfallen, verlangt aber eine mündliche Prüfung, in der die Geübtheit der Schüler im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache zu ermitteln ist.

Die Hebung des Gewerbes im Bunde mit anderen Faktoren förderte in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts das Aufblühen der Realschulen. Ein Ziel wurde ihnen gesteckt durch die vorläufige Instruktion für die an höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832. Nichtsdestoweniger zeigten die Lehrpläne untereinander erhebliche Abweichungen, die fast alle durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 beseitigt wurden. Darnach wurden für V und IV je fünf, für die übrigen Klassen je vier Stunden Französisch festgesetzt. Der Lehrplan der Realschulen galt auch mutatis mutandis für die Realschulen 2. Ordnung und für die zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerschulen. Nach dem Lehrplan vom 31. März 1882 blieb für die Realgymnasien dieselbe Stundenzahl (34) mit der gleichen Verteilung. In den Oberrealschulen wurden in VI—IV je acht, in den beiden Tertien je sechs, sonst je fünf Stunden Französisch gegeben (56). Die höheren Bürgerschulen zeigten in ihren sechs Klassen nachstehenden Stundensatz: 8, 8, 8, 6, 5, 5. Ostern 1892 erhielten die Realgymnasien in IV—OIII je fünf,

*) Vergl. Max Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preufsens. Berlin 1900. S. 82 ff., 111 ff. und Anlagen.

von da ab je vier Stunden Französisch (31), Ostern 1901 wird Französisch in O III und U III der Realgymnasien von je 5 auf je 4 Stunden herabgesetzt; die Oberrealschulen haben seit 1892 von VI—O III je sechs, in U II fünf und in den drei oberen Klassen je vier Stunden. Die Realschulen schliefsen sich entweder dem Lehrplan der Oberrealschulen bis U II an, oder sie haben in den drei unteren Klassen je sechs, dann fünf und zweimal vier französische Stunden.*) In der Reifeprüfung wird bei Realgymnasien eine französische oder eine englische Arbeit, und zwar entweder ein Aufsatz oder eine Übersetzung aus dem Deutschen, bei Oberrealschulen eine französische und eine englische Arbeit, und zwar in einer dieser beiden Sprachen ein Aufsatz, in der andern eine Übersetzung aus dem Deutschen gefordert.

Die Reformschulen, auf Gedanken Ostendorfs beruhend, zuerst in Altona 1878 von Schlee eingerichtet, zahlreicher seit den neunziger Jahren, haben nach dem Altonaer Lehrplan im gemeinsamen Unterbau 6, 6, 5 Stunden Französisch, in den drei folgenden Klassen der Realschule 6, 5, 5 Stunden (= 33) und von Untertertia des Realgymnasiums an 4, 4, 3, 3, 3, 3 (= 37); der Frankfurter Plan sieht für die drei unteren Klassen 6, 6, 6 Stunden vor und für das Realgymnasium bezw. die Realschule dann 4, 4, 3, 3, 3, 3 (= 38 bezw. 29) und für das Gymnasium von Untertertia an 3, 2, 2, 2, 2, 2 Stunden (= 31). Einzelne Anstalten weichen hiervon ab, so auch zum Teil die mit fünfjährigem gemeinsamen Unterbau.

Bayern. In dem Fraunberg-Wismayerschen Schulplan vom 27. August und 5. September 1804 war Französisch in den mittleren Triennialkursus aufgenommen worden, soweit es nicht schon eingedrungen war, da in dem Braunschen Schulplan bereits die Anstellung eines Lehrers der französischen Sprache für jedes Gymnasium vorgesehen war (vergl. den kurfürstlichen Erlafs vom 1. Septbr. 1777). Durch das allgemeine Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten im Königreich Bayern vom 3. November 1808 wurden in der oberen Primärschule drei Stunden Französisch erteilt, in den beiden Progymnasialklassen je zwei und in den vier Gymnasialklassen je drei. Die Verordnung vom 21. Februar 1810 beseitigte dieses Fach in der Primärschule und im Progymnasium. Die Verfügung vom 28. September 1816 und die Studienverfassung vom 10. Oktober 1824 liefsen ihm seinen obligatorischen Charakter, der ihm jedoch genommen wurde durch den Thierschschen Lehrplan vom 8. Februar 1829 und seine Revision vom 13. März 1830. »Der französische Unterricht soll denjenigen, die ihn begehren, von besonderen, dazu gegen Honorar angenommenen Privatlehrern gegeben werden; jedoch so, dafs der als notwendig vorgeschriebene Unterricht dadurch nicht gestört und beeinträchtigt werde.« Bis zur revidierten Ordnung der lateinischen Schulen und Gymnasien vom 24. Februar 1854 blieb Französisch fakultativ, von da ab war es wieder Pflichtfach in der ersten bis vierten Gymnasialklasse mit je zwei Stunden wöchentlich; ausnahmsweise konnte an Lateinschulen ein freiwilliger Unterricht gegeben werden. Auf Grund derselben Ordnung wurde in der mündlichen Reifeprüfung die Übersetzung einiger Stellen aus dem Französischen ins Deutsche verlangt, wozu die Abänderungen der revidierten Ordnung vom 29. April 1861 auch eine schriftliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische fügten. Die Schulordnung für Studienanstalten vom 20. August 1874 behielt die frühere Stundenzahl (8) bei, unterschied sich aber von der von 1854 dadurch, dafs der ausnahmsweise mit Genehmigung des Ministeriums in der 3. oder 5. Klasse der Lateinschule eingeführte französische Unterricht in diesem Fall für sämtliche Schüler obligatorisch wurde. Nach der Schulordnung für humanistische Gymnasien vom 23. Juli 1891, der eine Bekanntmachung schon am 28. Januar 1891 vorausgegangen war, beginnt der Unterricht in der französischen Sprache in der 6. Klasse mit drei Stunden und wird in der 7. mit drei, in der 8. und 9. mit je zwei fortgesetzt. Nach der Bestimmung von 1901 werden bei der Absolutorialprüfung verlangt eine schriftliche Übersetzung eines französischen Prosatextes von mäfsiger Schwierigkeit in das Deutsche und schriftliche Übersetzung eines stilistisch

*) Nath a. a. O.

einfachen Textes in erzählender Form in das Französische (2½ Stunden.) Die mündliche Prüfung besteht in der Übersetzung nicht gelesener Stellen eines leichteren französischen Schriftstellers.

Realistische Anstalten mit Französisch gab es in Bayern schon im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts. Durch die Organisation von 1808 erhielten die Realschulen, die sich an die Primärschulen anschlossen, in ihren beiden Klassen je vier Stunden Französisch, das die Realinstitute, deren es nur zwei gab (Augsburg, Nürnberg), in ihren vier Klassen mit 3, 3, 2, 3 Stunden weiterführten. Letztere gingen 1816 ein, und die Realschulen wurden in demselben Jahr in höhere Bürgerschulen umgewandelt, an deren Stelle 1833 technische Lehranstalten geschaffen wurden. In den sechziger Jahren wurden wieder Realgymnasien gegründet, die nach den organischen Bestimmungen vom 27. September 1872 aus vier Kursen bestanden, welche die Kenntnisse sämtlicher Lehrgegenstände einer vollständigen Lateinschule voraussetzten. In den beiden unteren Klassen hatten sie je vier, in den beiden folgenden je drei Stunden Französisch. Durch die Schulordnung für Realgymnasien vom 20. August 1874 wurden sechs Jahreskurse eingeführt, und es entfielen auf die beiden unteren je vier, auf alle folgenden je drei Stunden Französisch (= 20). Diese Verteilung ist auch in der Schulordnung vom 3. September 1891 bis heute beibehalten. Beim Absolutorium werden verlangt Niederschreiben eines französischen Diktats in Prosa (½ Stunde), schriftliche Übersetzung eines französischen Prosatextes von mäfsiger Schwierigkeit ins Deutsche (3 Stunden) und schriftliche Übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Französische (3 Stunden). In der mündlichen Prüfung Übersetzung und Erklärung einer Stelle aus den in der obersten Klasse behandelten französischen Schriftstellern, Übersetzung einer noch nicht gelesenen Stelle eines französischen Prosaikers und Beantwortung französischer auf die Grammatik oder den Inhalt der gelesenen Stellen sich beziehender Fragen in der fremden Sprache.

Die Schulordnung für die Realschulen vom 29. April 1877 bestimmte für die beiden unteren Klassen je 6 Stunden, für die dritte und vierte je 5 und für die fünfte und sechste je 3 Stunden Französisch. Der Lehrplan vom 12. Septbr. 1894 weicht in der Verteilung nur insofern ab, als die vierte Klasse 4 Stunden hat. Die Anforderungen in der Abgangsprüfung sind dieselben wie beim Realgymnasium, blofs dafs in der schriftlichen Prüfung nur ein Diktat und eine deutsch-französische Übersetzung gefordert werden.

Sachsen. Pflichtfach wurde Französisch zuerst in den Fürstenschulen. So wissen wir, dafs die Afraner der drei oberen Klassen — und dies gilt auch von den anderen Fürstenschulen — nach dem Lehrplan von 1812 Französisch lernen mufsten, und dafs die Quartaner, die schon Kenntnisse in dieser Sprache besafsen, in eine der drei Fachabteilungen aufgenommen wurden; obligatorisch für alle Schüler der letzteren Klasse wurde es erst durch die Verordnung vom 3. März 1828. Dafs nicht alle Gymnasien hiermit gleichen Schritt gehalten hatten z. B. Bautzen, Freiberg,*) zeigt uns die Ausführungsbestimmung vom 17. Dezember 1830 zur Maturitätsprüfungsordnung (1. Juli 1829), die eine mündliche Prüfung im Französischen für diejenigen Anstalten vorschrieb, an denen es gelehrt wurde. Allgemein verbindliches Fach wurde es erst durch das Regulativ vom 27. Dezember 1846, nach dem Unterricht im Französischen von IV, spätestens von III an und zwar in je zwei Stunden zu erteilen war. Im Anschlufs hieran wurde durch Verfügung vom 17. Dezember 1850 ein französischer freier Aufsatz nach einem dazu gestellten Thema von den Abiturienten verlangt. Das Regulativ von 1846 nebst der Verordnung vom 1. Juni 1870 wurden aufgehoben durch die am 29. Januar 1877 erlassene Verordnung zur Ausführung des Gesetzes vom 22. August 1876. Darnach begann der Unterricht in der französischen Sprache in V mit zwei bis drei Stunden und war in zwei Stunden durch alle Klassen beizube-

*) Näheres über die einzelnen Anstalten findet man in den Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im albertinischen Sachsen, herausgegeben im Auftrage des sächsischen Gymnasiallehrervereins I. Leipzig 1900.

halten (16—17). Die Prüfungsordnung vom 8. Juli 1882 wies eine Vermehrung der Stundenzahl auf, indem für V drei und für IV fünf Stunden vorgeschrieben waren (20). Durch die Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 wird der Anfang des Unterrichts mit fünf Stunden nach Quarta verlegt und in UIII drei, sonst zwei Stunden auf ihn verwandt (18). Beim Abgang zur Universität wird Französisch mündlich und schriftlich geprüft, und zwar ist seit 1892 an Stelle des freien Aufsatzes ein Skriptum getreten, wobei das Wörterbuch benutzt werden darf. Änderungen an dieser Vorschrift, sowie an der Stundenzahl sind durch die Prüfungsordnung vom 28. Januar 1893 nicht herbeigeführt worden.

Das erste Regulativ für die Realschulen im Königreich Sachsen vom 2. Juli 1860, das indessen strenge Einheitlichkeit nicht im Gefolge hatte, bestimmte, dafs die französische Sprache in der V. Klasse mit wöchentlich sechs Stunden eintreten und in der IV. Klasse mit sieben, in allen höheren mit vier Stunden fortgesetzt werden sollte (= 25). Diese Bestimmungen nebst den Nachträgen vom 2. Dezember 1870 und 15. Mai 1873 wurden durch die Verordnung vom 29. Januar 1877 aufgehoben. Den Realschulen 1. Ordnung mit 8 Klassen wurde hierdurch von Klasse V an folgender Stundensatz zugewiesen: 6, 7, 4, 4, 3, 3, 4, während die Realschulen von Klasse V an 7, 6, 5, 5, 4 Stunden hatten. Nach der Lehr- und Prüfungsordnung für die neunklassigen Realgymnasien vom 15. Februar 1884 fielen auf V vier Stunden Französisch, das in IV sechs, in den anderen Klassen je vier Stunden erhielt (= 34). Nach dem Lehrplan vom 22. Dezember 1902, der im § 17 in methodischer Hinsicht wesentliche Fortschritte gegen früher aufweist, beginnt Französisch mit 5 Stunden in Quarta, steigt in IIIb auf 6 und wird in den folgenden Klassen in je 4 Stunden gelehrt (= 31). In den Realschulen 2. Ordnung fing nach der Ministerialverordnung vom 20. März 1884 Klasse V mit sechs Stunden an, die für IV und III beibehalten, in II und I auf fünf herabgesetzt wurden.*) Nach der Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen vom 8. Januar 1904 beginnt das Französische wieder in VI mit 5 Stunden, weist in den drei folgenden Klassen je 6 und in den zwei letzten je 4 Stunden auf (= 31). Prüfungsarbeiten sind im Realgymnasium ein Aufsatz in einer neueren Sprache und ein Skriptum in der anderen, an der Realschule Exerzitien in beiden Sprachen.*)

*) An einzelnen Realschulen wurde in VI ein 2—3 stündiger Vorbereitungskursus abgehalten; dafür waren dann nur 6 bezw. 5 Stunden Deutsch.

*) Vergl. zu diesem Abschnitte: R. Haubold, der neusprachliche Unterricht in Sachsen. Progr. des Realgymnasiums zu Chemnitz 1897.

Württemberg. In § 9 der Vorschriften für die neue Einrichtung des Seminars zu Maulbronn vom 11. Februar 1807 und in den fast gleichlautenden für Schönthal vom 21. Oktober 1810 heifst es: Die französische Sprache, welche immer unentbehrlicher wird, ist beständig zu lernen. In der Normalverordnung für das Stuttgarter Gymnasium vom 2. November 1818 wurden für Va und b sowie VIa und b je zwei Stunden festgesetzt, jedoch waren Dispensationen zulässig, und es wurde sogar vorgeschrieben, das Französische den Theologen im mittleren Gymnasium freizulassen. Diejenigen Schüler, welche es hier noch nicht gelernt hatten, hatten wöchentlich einen zweistündigen Elementarunterricht im oberen Gymnasium, wo an dem Unterricht in Stuttgart und den anderen humanistischen Anstalten sämtliche Schüler teilnahmen. Durch Erlafs des königlichen Studienrats vom 30. Dezember 1822 und 10. März 1823 sollten in den Lateinschulen Theologen, wenn ihre Lernbegierde gröfser sei als das Mafs ihrer Fähigkeiten, gegen ihren Willen vom Französischen abgehalten werden. Dafs an den meisten kein Französisch gegeben wurde, ersehen wir aus dem Erlafs vom 29. April 1841, wo es heifst, dafs die Unterrichtsfächer sich »hin und wieder« durch Einführung der französischen Sprache vermehrt hätten. Da durch diese Verordnung die Prüfung im Hebräischen beim Landexamen aufgehoben war, lag eigentlich kein Grund mehr für Dispensationen der Theologen vor, jedoch erhielten sie sich in den kleinen ein- und zweiklassigen Lateinschulen, wenn auch nicht offiziell, vereinzelt bis vor kurzem, so dafs nach der Aufnahme ins Seminar mit einem Teil der Zöglinge wenigstens von vorn begonnen werden mufste. Die Kommission von 1847

bejahte in ihrem Entwurf einer neuen Schulordnung die allgemeine Verbindlichkeit des Griechischen und Französischen, fügte jedoch die Beschränkung hinzu, dafs es dem Vorstand der Schule zustehen solle, von der einen oder anderen Sprache zu dispensieren. Der Unterricht sollte mit dem oberen Präzeptoratskurs (12. Lebensjahr) in durchschnittlich vier wöchentlichen Stunden begonnen und in der höheren Gelehrtenschule mit zwei bis drei Stunden weitergeführt werden. Diese Schulordnung wurde jedoch nicht als Gesetz publiziert, so dafs es einheitliche Bestimmungen nicht gab. 1854—55 erhielten am Stuttgarter Gymnasium bei der Trennung von Griechen- und Nichtgriechenklassen erstere 16 Stunden Französisch, und zwar entfielen auf die V.—VIII. Klasse je drei, auf die IX. und X. je zwei Stunden. Bis 1891 schwankte an den einzelnen Gymnasien die Stundenzahl; die niederen theologischen Seminare hatten immer nur zwei Wochenstunden in jedem der vier Jahreskurse, und Vorkenntnisse wurden nicht gefordert, während jetzt bei der Aufnahme und dem Abgang das gleiche wie an Gymnasien verlangt wird. Durch den für alle Gymnasien verbindlichen Plan vom 16. Februar 1891 trat, verglichen mit den seitherigen Stuttgarter Festsetzungen, insofern eine Änderung ein, als das Französische mit vier Stunden nach der IV. Klasse vorgeschoben, in der V. und VI. dagegen auf zwei herabgesetzt wurde (18).*) Es ist Gegenstand der schriftlichen (Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische) und mündlichen Reifeprüfung.

Abgesehen von einzelnen Versuchen entstanden Realschulen erst häufiger seit den dreifsiger Jahren des 19. Jahrhunderts, da das Reskript vom 2. April 1793 ohne Einflufs geblieben war. Sie waren bis in die neuere Zeit nicht einheitlich organisiert. Heute hat das Französische an den Realgymnasien 25 (6, 5, 4, 4, 3, 3) resp. in Stuttgart 27 Stunden und an den zehnklassigen Realanstalten folgenden Stundensatz: 8, 8, 9, 7, 6, 6, 5, 5, 4, 4;**) in der obersten Klasse hatte es ursprünglich nach dem Normalplan von 1876, wie auch heute noch mitunter, nur drei Stunden. In der schriftlichen Reifeprüfung der letzteren Anstalten wird in $3^1/_2$ Stunden eine grammatisch richtige, von gröberen Germanismen freie Übertragung eines nicht allzuschwierigen deutschen Diktats in die fremde Sprache, sowie das Niederschreiben eines französischen Diktats mit nachfolgender schriftlicher Übersetzung verlangt; im Mündlichen Übersetzung ins Deutsche, grammatikalische Sicherheit samt der Befähigung, in der fremden Sprache sich auszudrücken und in ihr Gesprochenes zu verstehen.

Baden. Zu Anfang des 19. Jahrhunderts hatte das Französische sich auch in Baden seinen Platz erobert; 1806 finden wir es auf dem Karlsruher Stundenplan, 1808 in Heidelberg in der aus dem reformierten und katholischen Gymnasium vereinigten Anstalt, 1809 an dem Pädagogium zu Baden und um dieselbe Zeit in Wertheim. Allgemein gültige Angaben über die Stundenzahl lassen sich nicht machen, da die Anstalten untereinander, ja die einzelnen selbst zu verschiedenen Zeiten Differenzen hinsichtlich des Stundensatzes und des Beginnes (Sekunda oder Tertia nach alter Zählung) aufweisen. In dem ersten Normalplan für die Gelehrtenschulen vom 18. Februar 1837 wurde der Beginn des französischen Unterrichts in die 3. unterste Klasse verlegt und letzterer drei Jahre lang vierstündig, die beiden folgenden dreistündig und in den zwei letzten Jahrgängen zweistündig erteilt (22). In der Ministerialverordnung vom 2. Oktober 1869, den Lehrplan, die Schulordnung und die Abiturientenprüfung der Gelehrtenschulen betreffend,*) wurde UIII und OIII je eine Stunde genommen, und diese Stundenzahl (20) besteht bis heute. In der Maturitätsprüfung wird es nicht mehr wie früher mündlich und schriftlich geprüft, sondern durch Runderlafs der Oberschulbehörde vom 30. Mai 1891 resp. 4. Juni 1892 fällt die schriftliche Übersetzung eines deutschen Textes weg, und werden dafür die Jahresarbeiten bei der Entscheidung über die Reife mit in Betracht gezogen.

Wenn auch in den heute zu Baden ge-

*) Der Lehrplan ist abgedruckt in: G. Fehleisen, Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart 1900. S. 39 f.

**) Fehleisen a. a. O. S. 80, 82, 83.

*) Abgedruckt in: A. Joos, die Mittelschulen im Grofsherzogtum Baden. 2. Aufl. Karlsruhe 1898. S. 91 f.

hörigen Gebieten schon seit den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts für die nicht zu den Studien Bestimmten gesorgt wurde, so kann man von Realschulen doch erst seit den dreiſsiger Jahren des 19. Jahrhunderts sprechen. Sie nahmen auf lokale Bedürfnisse ausgiebig Rücksicht und wiesen trotz des Lehrplans für höhere Bürgerschulen vom 30. Mai 1834 eine mannigfaltige Gestaltung auf. Eine gröſsere Uniformität wurde erreicht, als durch Ministerialverordnung vom 30. Juli 1868 für die durch landesherrliche Verordnung vom 25. Juli 1868 errichteten Realgymnasien in V fünf Stunden, in IV bis UII je vier Stunden und in OII und der einjährigen Prima je drei Stunden festgesetzt wurden (27); ebenso bestimmte man 1870 für sechsklassige Bürgerschulen ohne Latein je sieben Stunden Französisch für die beiden unteren Stufen, je sechs für die vier folgenden. Nach dem Lehrplan für die Realgymnasien vom 2. Juli 1887*) beginnt das Französische in IV mit vier Stunden, die übrigen Klassen haben ebenfalls je vier Stunden mit Ausnahme der beiden Primen, wo je drei Stunden sind (26). Bereits durch Verfügung vom 9. Mai 1879 war die Ordnung der Realgymnasien für die mit ihrem Lehrplan ausgerüsteten höheren Bürgerschulen (Realprogymnasien) bindend erklärt worden. Die durch die landesherrliche Verordnung vom 29. Januar 1884 siebenklassig gewordenen lateinlosen Realschulen hatten seit dem Lehrplan vom 30. Juni 1885 in den fünf unteren Klassen je sechs, in den beiden oberen je fünf Stunden Französisch (40). Der Lehrplan der höheren Bürgerschulen, soweit nicht, wie erwähnt, der des Realgymnasiums maſsgebend war, schloſs sich dem der letzteren Schulgattung an. Infolge des Ausbaues einzelner Realschulen zu Oberrealschulen regelte eine landesherrliche Verordnung vom 5. Juni 1893 von neuem die Organisation der Real-Mittelschulen. Nach dem durch seine methodischen Bemerkungen musterhaften Lehrplan für Oberrealschulen und Realschulen vom 27. März 1895**) fallen dem Französischen in den vier unteren Klassen je sechs, in OIII und UII je fünf, in den drei übrigen Klassen je vier Stunden zu (= 46). Zur schriftlichen Reifeprüfung gehören bei Realgymnasien ein französischer Aufsatz und eine Übersetzung aus dem Deutschen in das Französische, bei Oberrealschulen ein französischer Aufsatz und eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche.

*) Abgedruckt bei Joos a. a. O. S. 238 ff.
**) Abgedruckt bei Joos a. a. O. S. 270 ff.

Hessen. An den gröſseren Gymnasien z. B. Mainz, Darmstadt, Gieſsen, wurde zu Anfang des 19. Jahrhunderts schon französischer Unterricht erteilt, während an den kleineren Orten z. B. Büdingen nach vorübergehendem Unterricht im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts 1823, in Bensheim auſser den Versuchen im Jahr 1781 und 1826 im dritten Dezennium des 19. Jahrhunderts erst Gelegenheit zur Erlernung dieser Sprache gegeben wurde. Doch zählte Französisch zu den auſserordentlichen Lektionen, von denen Dispensation ohne höhere Genehmigung möglich war. Die Anstalten untereinander zeigten beträchtliche Abweichungen, da, wie es in der Instruktion für den Unterricht in dem Darmstädter Gymnasium von 1827 heiſst, keine Bestimmungen im einzelnen erlassen wurden »über die Zahl der jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande zu widmenden Lehrstunden und deren Vertheilung, weil man eine solche Leitung des Unterrichts voraussetzt, welche Einsicht und Thätigkeit genug bewährt, um jederzeit in zweckmäſsigen Anordnungen jener Gegenstände die Bedürfnisse der Wissenschaften und des Unterrichts mit den durch Zeit, Ort und Personen bedingten Verhältnissen auszugleichen«. Auch nach dem Studienplan für die Gymnasien (24. Februar 1834), der für die acht Klassen je drei Stunden Französisch in vier Abteilungen festsetzte, konnten auſser den bereits vorgesehenen »noch weitere Modifikationen und Akkomodationen eintreten«. So wurde am Gieſsener Gymnasium 1840 Französisch durch sechs Klassen gelehrt und zwar mit je drei Stunden in den beiden oberen, in den übrigen mit je zwei. 1841 war Französisch in der unteren Klasse geschwunden und hatte in den zwei oberen Klassen nur je zwei Stunden. In den fünfziger Jahren finden sich wieder andere Stundensätze. Gleiche Schwankungen habe ich an den übrigen Gymnasien auf Grund der Programme und Lehrpläne beobachtet. Eine Übereinstimmung wurde erst infolge der

Dresdener Konferenz (1872) herbeigeführt. Nach dem ersten, für alle Gymnasien verbindlichen Lehrplan von 1877, von dem sich die revidierte Ausgabe von 1884 in bezug auf das Französische nicht unterschied, begann es in IV mit fünf Stunden und wurde mit je zwei Stunden in den folgenden Klassen weitergeführt. Nach dem Lehrplan von 1893 haben sämtliche Klassen von U III—O I eine dritte Stunde bekommen (23). Gegenstand der mündlichen und schriftlichen Maturitätsprüfung (Exerzitium) ist das Französische seit der Verordnung vom 1. Oktober 1832.

Durch den Lehrplan von 1879 erhielten die ungefähr 50 Jahre vorher gegründeten und bis dahin mannigfach gearteten Realschulen je sechs Stunden Französisch in VI und V, je fünf in IV und III und je vier in II und I. Nach dem Lehrplan von 1899, der seit Ostern 1900 in Kraft ist, beginnt Französisch erst in Quinta mit 7 Stunden; Quarta hat ebenfalls 7 Stunden, U III 6 und O III, sowie U II je 5, O II 4, U I und O I der sich daran anschliefsenden Oberrealschulen ebenfalls je 4. In der Abschlufsprüfung der Realschulen ist eine Übersetzung in das Französische (Arbeitszeit zwei Stunden), bei der Reifeprüfung der Oberrealschulen ist wie bei derjenigen der Realgymnasien ein französischer oder ein englischer Aufsatz zu liefern und eine Übersetzung aus dem Deutschen in das Englische oder Französische im Wechsel mit dem Aufsatz. Die Sprechübungen in der mündlichen Prüfung sollen sich zwar an die Übersetzung der Schriftsteller anschliefsen, aber zugleich erkennen lassen, dafs im Unterricht die Konversation des praktischen und gesellschaftlichen Lebens berücksichtigt worden ist. In den Realgymnasien wurde auf Grund des ersten Normallehrplans vom Dezember 1884 Französisch mit je vier Stunden durch acht Klassen gelehrt, seit Ostern 1893 wird es erst in IV begonnen und bis zur O III in je fünf Stunden unterrichtet, in den Sekunden und Primen in je vier (31).*)

*) Über den Stand des neusprachlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten findet man für die neunziger Jahre eingehende Nachrichten in dem kritischen Jahresbericht über die Fortschritte der romanischen Philologie, herausgegeben von K. Vollmöller, II und IV.

**4. Die Methodik bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts.** Während es bei der Betrachtung eines Unterrichtsfaches heutzutage geboten ist, die Universitäten, die die Lehrer liefern, nicht unberücksichtigt zu lassen, können wir bis ins 19. Jahrhundert davon absehen, da früher noch keine »Neuphilologen« auf denselben gebildet wurden. Wohl gab es auf einzelnen Hochschulen Lehrstühle für Französisch — in Wittenberg schon 1572*) —, aber niemand machte dieses Studium zu seiner Lebensaufgabe in der Absicht, später als Lehrer zu wirken. Als solche traten meist Franzosen auf, die ihrem Vaterland den Rücken gekehrt hatten, anfangs oft aus Anhänglichkeit an den neuen Glauben, später auch aus irgend welchen anderen Gründen. Nun wäre ja der Umstand, dafs Nationale den Unterricht erteilten, an und für sich kein Unglück gewesen, wenn sie für diesen Beruf die entsprechende Vorbildung besessen hätten. Aber leider ging sie mit ganz verschwindenden Ausnahmen ihnen vollständig ab. Allerlei Volk und häufig nicht das beste drängte sich zu dem Lehrerberuf heran in der Hoffnung, so müheloser als auf andere Weise den Kampf ums Dasein zu bestehen. Schon Cachedenier (1600) klagt über die schlechten Lehrer, die das versprächen, was sie selbst nicht einmal könnten, die ihre Hörer nach monatelanger Marter kaum die Aussprache gelehrt hätten und sie dann mit einer Unmasse zweckloser Regeln überschütteten. Ein Anonymus (A. C. M. 1670) erzählt uns von den vielen Sprachmeistern »so den Nahmen ohne die that führen«; Menudier (1680) und M^me^ de la Roche (1708) glauben die Schuld der geringen Erfolge denjenigen beimessen zu müssen, »welche indem sie zu informiren sich unterstehen, nicht wissen, wie sie die Sache angreiffen sollen,« und der Rektor Schatz (1724) schreibt in der Vorrede seines Frantzösischen Langius (§ 4): Dann wo irgend eine Profession und Metier zu erdencken ist, welche durch die Menge ungeschickter und unverständiger Zunfft-Verwandten verstümmelt ist, so ist es gewifslich die zahlreiche Zunfft derer

*) Vergl. C. Wahlund, La philologie française au temps jadis in Recueil de mém. phil. présenté à M. Gaston Paris. Stockholm 1889, bes. S. 144 ff.

Frantzösischen Sprach-Meister. Solche Beschwerden liefsen sich das ganze 18. Jahrhundert hindurch vernehmen, und vielleicht hat sie einer auch noch im 19. gehört. Wenn diese Sprachmeister, die zum Teil abenteuerliche Schicksale gehabt hatten, auch nicht alle so schlimm waren, wie der am Lyzeum zu B. bis 1841 unterrichtende J. B., der die Gewohnheit hatte, in gebrochenem Deutsch zu seinen Schülern zu sagen: »Wer nicht kann Französisch, den jag' ich fort,« oder der den Ausfall der Lehrstunden, der gar keine Seltenheit gewesen sein soll, mit den Worten ankündigte: »Heute über 8 Tage werd' ich sein krank«, so forderte doch die Mehrzahl die Lach- und Spottlust der mutwilligen Jugend heraus. Vergl. auch C. Langlois, ein Beitrag zur Aufklärung und Charakteristik des 18. Jahrhunderts. Utopien 5796.

Dafs diese Leute, denen die wesentlichsten Erfordernisse für eine erfolgreiche pädagogische Tätigkeit abgingen, zur Unterrichtserteilung herangezogen wurden, wird uns durch den Mangel an einheimischen Kräften erklärt, die der Aufgabe gerecht werden konnten, die man dem Französischen stellte. Während in unseren Tagen ihm obliegt, einmal die Fähigkeit anzubahnen, seinen Gedanken in fremder Sprache Ausdruck zu verleihen, dann aber auch in die Geistesschätze des betreffenden Volkes einzuführen, um so an der intellektuellen und moralischen Bildung des Zöglings mitzuarbeiten, betonten unsere Altvordern diese erzieherische Bestimmung in weit geringerem Mafs. Lange Zeit war Zweck und Ziel des Faches, wenn möglich Konversationsfertigkeit zu erreichen; aus praktischen Gründen hatte man es in die Schule eingeführt, und praktische Gesichtspunkte gaben in erster und letzter Linie den Ausschlag.

Für die Darstellung der Methode*), die erst im 18. Jahrhundert wesentliche Verschiedenheiten aufweist, sind meine Hauptquellen Bernhard (1607), Duez (1639), Chif(f)let (1659), A. C. M. (1670), Menudier (1680), Schatz (1724), Roux (1739*) und De la Veaux (1787). Sie war ungefähr folgende: Das Hauptaugenmerk richtete man zu allen Zeiten beim Beginn des Unterrichts auf eine korrekte, reine und fliefsende Aussprache. Am ausführlichsten geben uns hierüber Auskunft Chif(f)let, der Herausgeber des Schauplatzes einer vollständig und leicht begreiffenden Frantzösischen Sprachkunst, A. C. M., der den ersteren vielfach benutzt hat, und Roux. Der Lehrer nahm mit dem Anfänger die Hauptregeln der Aussprache durch und machte sie ihm durch verschiedene Exempel deutlich und dadurch, dafs er täglich ein paar Zeilen oder eine halbe Seite vorlas, diese wiederholen liefs und bei Begehung eines Fehlers auf die Ausspracheregeln zurückgriff. Am nächsten Tag sollte das Durchgearbeitete, ehe man weiterschritt, noch einmal durch Repetition, die überhaupt warm empfohlen wurde, befestigt werden. Die Ausnahmen liefs man beiseite und sie den Schüler nur ex usu einprägen. Manche trieben diese Leseübungen vierzehn Tage oder noch länger und gingen dann zur Grammatik über; die Mehrzahl jedoch übte schon in der ersten Stunde Zeiten von avoir und bewältigte so neben dem Lesen in zwei oder drei Wochen die Hilfszeitwörter, die Konjugation, die Deklination und die gebräuchlichsten Pronomina, andere noch etwas mehr.**) Für die Erlernung der Verba wurde eingeschärft, den Schüler das Deutsche hinzufügen zu lassen, bis er genau verstehe, was er sage. Nachdem die Zeitwörter einzeln eingeprägt waren, empfahl schon Chif(f)let das mündliche und schriftliche Durchkonjugieren in ganzen Sätzen durch Verbindung mit Substantiva, Pronomina, Adjektiva, Konjunktionen etc. (J'ai faim, tu as soif . . . J'avais envie de rire, tu avais besoin d'apprendre . . . J'ai un bon père, tu as un beau miroir . . . Je ne porterai pas mon livre etc.). Wie bei der Aussprache, so handelte es sich auch bei der Durchnahme der Grammatik nur um das Allernotwendigste, damit der An-

*) A. Lehmann, Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. Progr. der Annenschule zu Dresden 1904.

*) In seinem kurzen Begrift der gründlichen Anweisung zur französischen Sprache gibt er in 24 Lektionen ein ausgeführtes Lehrverfahren.

**) Vergl. jedoch Worms und das Philanthropin.

fänger den Mut nicht verlieren möchte aus Furcht, so vieles doch nicht behalten zu können.

Alsdann erfolgte meist der Übergang zur Lektüre. Joan. Garnerius schlug hierfür das neue Testament vor,*) Cachedenier Dialoge über Gegenstände des täglichen Lebens, Bernhard die Dialogi Ludovici Vivis oder les Comédies de l'Arivay; später begann man mit Télémaque oder noch mehr mit »Histörigen«. Hierbei wurde die betreffende Stelle solange vor- und nachgelesen, bis Geläufigkeit erreicht war; alsdann wurde sie ins Deutsche übertragen und ins Französische mündlich und schriftlich zurückübersetzt, um die Regeln und die Vokabeln in ihren Verbindungen fest und sicher einzuprägen und den Grund zur Orthographie zu legen. Nebenher lief die Ergänzung der Grammatik, die bereits in der älteren Zeit nicht selten unter Anlehnung an das Lateinische behandelt wurde (vergl. Potier d'Estain und Joan. de la Vignette). Sie beschränkte sich auf die gebräuchlichsten unregelmäfsigen Verba und die häufigsten Regeln der Syntax.**) Darüber gingen die wenigsten hinaus, und es sprach Basedow nur das aus, was für das Französische vor ihm meist gäng und gäbe war, wenn er meinte, dafs den Studierenden »einige« grammatikalische Übung nützlich sei.

Was die schriftlichen Arbeiten anlangt, so machte schon Bernhard auf den hohen Wert der Imitation für die Stilbildung aufmerksam, und ihren Nutzen priesen Menudier, M$^{e}$ de La Roche, Roux und besonders Platz in »Sehr nützliche Übung der Frantzösischen Syntax«, Nürnberg 1721. Mit ihnen wollte Bernhard aber erst nach Durcharbeitung der Syntax begonnen haben, während der Anonymus von 1670 bald nach Erlernung der Hauptzeitwörter dem Schüler etwas Deutsches täglich ins Französische zu übersetzen gab, Menudier mit der Version aus dem Deutschen ins Französische ebenso früh wie mit der umgekehrten anfing, und Roux schon in der 10. Lektion eine Komposition mit Beobachtung aller vorher besprochenen Regeln anfertigen liefs, während die Analyse und Explikation erst in der 16. Lektion auftraten.

Mittlerweile wurden für die einzelnen Stunden fleifsig Wörter und Phrasen memoriert, wie dies notwendig ist, wenn ein fremdes Idiom als Umgangssprache angeeignet werden soll. Bereits der Grammatik des Serreius war ein lateinisch-französisch-deutscher Nomenklator angehängt, und in den meisten späteren Grammatiken fehlten die Vokabularien nicht, welche handelten von dem Menschen und dessen Gliedern, von der Religion und dem Gottesdienst, von der Welt und den Elementen, vom Haus und dessen Teilen, von der Kleidung etc. Mitunter kamen noch lange Listen der gebräuchlichsten Adjektiva und Verba hinzu. An sie schlossen sich in den Grammatiken gewöhnlich Gespräche an, deren Thema z. B. war: der Besuch, das Ankleiden, der Edelmann und der Schneider, wie man nach Zeitungen fragt, die Rechnung mit dem Wirt.... Sie finden sich schon bei Serreius, Cachedenier, Doergang, Bernhard und haben sich in den Konversationsbüchern bis auf unsere Tage erhalten. Der Schüler mufste sich weiter Redensarten, wie man sie für das Leben brauchte (jemand höflich anzureden, Bezeugung von Freude, Mifsfallen, Verwunderung, Ausdrücke der Bejahung u. a.), einprägen und last not least Gallizismen und Sprichwörter. Diesen letzteren legte man besondere Bedeutung bei, »weil sie nicht allein sehr wohl stehen, wann man dieselbe in einem schönen Gespräch fein artig ein zu mischen weifs (dann da stehen sie gleich wie köstliche demanten, rubinen oder perlen in gold künstlich eingefasset; ja wie die sternen bey hellem mondschein an dem schönen Firmament einverleibet), sondern dafs sie auch der gedechtnufs trefflich behelfflich seind, vil schöne Wörter und manier zu reden, so in denselbigen begriffen, zu behalten.«

Wenn man eine Zeitlang — nach Menudier und Des Pepliers 2—3 Monate — sich mit den leichteren Lesestoffen beschäftigt hatte, konnte man einen guten französischen Autor vornehmen, neben

*) Damit begann gleich, vor Erlernung der Grammatik, der Verfasser der Nouvelle grammaire à l'usage des dames (Neuere Sprachen V S. 350 ff.).

**) Pilotus: Quoniam igitur haec syntaxis Gallica (die bei ihm 2 Seiten umfafst) usu potius et exercitatione quam arte acquiritur... Chif(f)let: Il ne restera plus que de donner quelques regles generales de la Syntaxe.

dessen Lektüre mit den erwähnten Memorierübungen fortgefahren wurde. Garnier empfahl hierfür auch wegen ihres sachlichen Wertes die historia Philippi Comminei, Doergang das Theatrum mundi cum discursu de excellentia hominis, Plutarch und andere; sehr reichlich war das Verzeichnis bei Bernhard, der neben der Bibel und den Schriftstellern des Altertums: Plutarch, Heliodor, Diodor und Cäsar viele neuere Prosaiker und Dichter vorschlug. Warum man diese Autoren las, zeigt uns eine Bemerkung Menudiers, die sich bei Des Pepliers wiederfindet. Dort wird unter anderen besonders auf die Lektüre des Terenz verwiesen, »weil der stylus darinn nicht allein rein und gut Frantzösisch ist, sondern sich auch unzehliche Redarten finden, die man alle Augenblick gebrauchen kan.« Die Zahl der Bildungsstätten, die wünschten, dafs durch die Lektüre »der Kunstsinn gebildet und über das Schöne praktisch philosophiert werde, so dafs dem Schulstudium mit den schönen Wissenschaften gleichsam die Krone aufgesetzt werde«,*) war zu allen Zeiten recht gering. Auf die Zeitungen, die Francke als Unterrichtsstoff benutzte, wurde auch von Mᵉ de La Roche und Schatz hingewiesen, indessen traten jene später zurück. Aufser der Erweiterung des Vokabelschatzes war man bei der Lektüre auf die Erhaltung des grammatischen Wissens bedacht. Zu diesem Zweck suchte man den Schüler daran zu gewöhnen, auf die vorkommenden Belege für die Regeln wohl zu achten, um so sich in immer höherem Mafse in der Sprache zu vervollkommnen.

Mehr Zeit als alles dies erforderte jedoch nach Menudier die Anfertigung eines »saubern« Briefes, die man sich deshalb auch schon früh im Unterricht angelegen sein liefs. Wie es der Nützlichkeitsstandpunkt mit sich brachte, wurde dieser Übung immer ein hohes Gewicht beigelegt, und neben den Gesprächen enthielten die Grammatiken umfangreiche Briefsammlungen, die für alle Lagen des Lebens Muster gaben. Meist unterliefs man nicht, aufserdem Anweisungen über Briefanfang und Schlufs und die Titulaturen in ihnen und bei den Aufschriften hinzuzufügen.

*) Fürstbischöfliches Gymnasium zu Worms.

Von manchen Grammatikern wurde auch noch auf französische Muster aufmerksam gemacht, die aber nach der Zeit verschieden sind. Während der Anonymus (1670) noch Voiture und Balzac nannte, schrieb Menudier zehn Jahre später, beide dürften nicht mehr imitiert werden, »da Balzacs Briefe gar zu sehr gestudirt sind und solche Geduld erfordern, deren die Frantzosen nicht fähig sind«.

Die Hauptsache beim gesamten Unterricht blieb das Sprechen, mit dem man möglichst früh begann. In diesem Sinn sagt Doergang: Cum his omnibus praedictis exercitiis semper, et ubicunque poteris ingeras, et associes te iis qui gallice loquuntur, loquare et loquendo exerceas te cum ipsis, sive bene, sive male, ab initio non cures vel erubescas . . . nam vitia secundum has institutiones, et lectione continua bonorum authorum cum tempore facile correxeris. Poteris etiam, si conferendi copia cum homine non dabitur, cum stupido ligno, vel ad parietem, vel ad quidvis aliud, ubi solus es, loqui, et orationem fingere, linguamque exercere, ut quando tibi cum homine agendum erit, sis paratus et promptus.

Hiermit können wir die spärlichen Nachrichten vergleichen, die wir über die Gestaltung des Unterrichts an einzelnen Anstalten besitzen. So wird in dem Tagebuch eines Alumnus des Kollegiums bei St. Anna (Augsburg) am 12. Januar 1718 angemerkt, dafs der Sprachmeister von 4—6 Uhr kam; am 5. Februar »haben wir das Erstemal Phrases beim Sprachmeister aufs den Historien, welche in der Grammatik angetrucket, geschrieben. Am 6. Juli fiengen wir die avantures de Télémaque selbst an, nachdem wir die Vorrede hinaufsgebracht. Am 15. Juli: schrieb heute den ersten französischen Brief.« *)

Auf der Hohen Karlsschule war Aufgabe, die Schüler zu befähigen, in der Rede wie in Briefen und Aufsätzen die Sprache mit Gewandtheit zu handhaben; dazu kam in zweiter Linie, wie die Lektüre zeigt, Kenntnis der Literatur.**)

*) R. Schreiber, Aus dem Tagebuch eines Alumnus des Kollegiums bei St. Anna. Progr. Augsburg 1876. S. 31 f.

**) J. Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule. Progr. des Realgymnasiums. Stuttgart 1873. S. 36.

In dem Lehrplan des fürstbischöflichen Gymnasiums zu Worms, das der Mainzer Kurfürst Emmerich Joseph von Breidbach 1773 errichtete, heifst es: »Jeder, der sich der Irrwege, die er selbst gewandert ist, erinnert, wird den Beifall dem unumstöfslichen Grundsatze nicht versagen, dafs alle Grammatiken von dem ersten Unterrichte in einer Sprache gänzlich zu entfernen und erst dann vorzulegen seien, wenn der Schüler in der neuen Sprache schon mit einiger Festigkeit bewandert und eine beträchtliche Zeit hindurch darin geübet ist.« Demnach wurde die Grammatik in der 5. und 6. (halbjährigen) Klasse, die täglich eine Stunde Französisch hatten, nicht berücksichtigt; erst in den beiden folgenden Klassen erhielten die Schüler theoretische Belehrung.*)

Ebenso verbannte Basedow die Grammatik aus dem Anfangsunterricht; durch Gespräche und durch den Sachunterricht wurde der Zögling mit dem fremden Idiom vertraut, und wenn er schon vieles infolge blofser Übung verstand, wurden einige regelmäfsige und unregelmäfsige Paradigmata gelernt. Wir glauben uns in den Unterricht der heutigen Reformer versetzt, wenn wir in Professor Schummels Schrift**) lesen, dafs auf dem Examen 1776 der Lehrer mit den jüngeren Philanthropisten französisch über ein Frühlingsbild sprach.

Nach den Bestimmungen des Ministers Freiherrn von Zedlitz sollte in der Grammatik zunächst nur das Notwendigste erklärt werden, damit rasch zur Lektüre übergegangen werden könne. Hierfür wurden die bekannten Stoffe: Télémaque, Molière, Voltaire empfohlen. Eingehendere Betrachtung der grammatischen Regeln erfolgte erst in den oberen Klassen, wo der Unterricht, wenn möglich, von einem Nationalfranzosen erteilt werden sollte.***)

Diese auf das Praktische gerichteten Bestrebungen werden ebenfalls in einem Lehrplan von Küstrin (1775) betont, wenn daneben auch das Übersetzen erwähnt wird.

*) A. Becker, Beiträge zur Geschichte der Frei- und Reichsstadt Worms. 1880. S. 211 f.

**) Schummel, Fritzens Reise nach Dessau. Neudrucke pädag. Schriften ed. A. Richter VI, S. 49, 70.

***) C. Rethwisch, der Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Berlin 1886. S. 123 f.

Es heifst dort: »Der französische Unterricht verbindet mit der Lesung eines nützlichen Buches die Fundamenta der Sprache und bringt die Lernenden so zeitig als möglich zum Parlieren, übt sie auch im Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Französische und im Schreiben der Briefe von unterschiedenem Inhalte.«

Reichere Mitteilungen besitzen wir über das Pädagogium zu Halle, die sich auf die Zeit zu Anfang des 18. Jahrhunderts beziehen; diese Anstalt verdient auch deshalb besondere Beachtung, weil A. H. Francke hier versuchte, den Nachteilen, die sich aus der Maîtrewirtschaft ergaben, nach Möglichkeit vorzubeugen.

Aus der Ordnung und Lehrart des Pädagogiums von 1702 erfahren wir, dafs die französische Sprache, die als aufserordentliches Fach getrieben wurde, wöchentlich mit 12 Stunden in 2 Klassen gelehrt wurde. Die Methode, die für den gesamten sprachlichen Unterricht die gleiche war, schlofs sich ans Lateinische an. Die eine Klasse traktierte morgens von 6—7 das französische neue Testament, während die andere in derselben Zeit französische Briefe fertigte. Von 7—8 lasen dann die letzteren Bongars Epistolae gallicae, und die andere Abteilung arbeitete schriftlich.*) Die Grammaire françoise von Louise Charbonnet, der Lehrerin und späteren Vorsteherin der »Schule für Töchter adliger und anderer vornehmen Leute,« wurde beim Unterricht benutzt, in dem das Sprechen des fremden Idioms stark betont wurde. Da ein Schüler nicht mehr als dreierlei auf einmal vornehmen durfte, so wurden am Mittwoch und Samstag zur Erhaltung der vorhandenen Vorstellungsreihen von 6 resp. 7—8 morgens mit denjenigen Schülern Repetitionen veranstaltet, die mit dieser Sprache sich früher beschäftigt hatten.**)

Nach der verbesserten Methode des Pädagogiums von 1721 bestanden 3 französische Klassen mit je 12 Stunden wöchentlich, wozu von Zeit zu Zeit noch eine Selekta kam. Das Fach zählte jetzt zu den ordentlichen und wurde mündlich wie

*) Franckes pädagogische Schriften ed. Kramer, S. 321.

**) Pädag. Schriften, S. 305, 343.

schriftlich geprüft.*) Den Unterricht erteilten die vier informatores ordinarii in Verbindung mit einem Sprachmeister. Dem letzteren fielen zwei Aufgaben zu: Pflege einer guten Aussprache und der praktischen Beherrschung des Französischen. Zu diesem Zweck las er einmal den Schülern vor und liefs dasselbe von ihnen wiederholen, dann sprach er mit ihnen von allerhand nützlichen Dingen. Die Klassenlehrer hingegen brachten ihren Schülern die Elemente der Grammatik bei, liefsen sie übersetzen, schriftlich machen und dasjenige, was der Franzose gelehrt hatte, anwenden. Denn sie wohnten seinem Unterricht bei sowohl zur Aufrechterhaltung der Ordnung, die bei diesen Herrn oft zu wünschen übrig liefs, als auch im Interesse der Unterrichtskonzentration. Diese wurde ferner dadurch bewerkstelligt, dafs die Informatores, die ihr Französisch häufig von dem Maître gelernt hatten, wöchentlich mit ihm zu Besprechungen und zur Vervollkommnung in der Sprache zusammenkamen.

Den einzelnen Klassen waren folgende Pensen vorgeschrieben: in der dritten wurden täglich Wörter aus le Cellarius franç. von Plats und der Introduction au Vocabulaire gelernt und Stellen aus dem neuen Testament, sowie aus dem Nouveau Parlement c'est à dire Dialogues Franç.-Allem. von Cramer exponiert; diese Gespräche wurden dann von dem Sprachmeister in der Konversation verarbeitet und von den Schülern auswendig gelernt.

In der zweiten Klasse nahm der Ordinarius die unregelmäfsigen Verba und einiges aus der Syntax durch, las mit den Schülern das neue Testament, französische Zeitungen und la vie d'Ernest le Pieux par Teissier, gab Dictées, Extemporalia und liefs Briefe anfertigen, alles unter Beachtung dessen, was der Sprachmeister behandelte, dem das Parlieren blieb. Das Vokabellernen wurde fortgesetzt und fast stündlich eine kurze Geschichte aus der Bibel vorgetragen, die von den Schülern übersetzt und vom Ordinarius korrigiert worden war.

In der ersten Klasse wurden Zeitungen gelesen, Bongars Epistolae gallicae, der von Vaugelas übersetzte Curtius und Rouxels Übertragung von Pufendorfs Einleitung zur Historie der Staaten. Zahlreiche Briefe und Extemporalia wurden geliefert, der Hauptnachdruck aber auf das Sprechen gelegt. Deswegen wurde der Vokabel- und Phrasenschatz erweitert, Vorträge gehalten, deren Stoffe der Bibel entnommen waren oder über eine nützliche Materie handelten, und häufig im Anschlufs an die Lektüre eine Diskussion eröffnet. Die Selekta, die nur ins Leben trat, wenn sehr tüchtige Schüler vorhanden waren, bildete die Rede- und Schreibfähigkeit weiter aus. Die Übungen, zu denen der Maître hier mehr zugezogen wurde, unterschieden sich nicht wesentlich von denen der Prima. Jährlich je zweimal hatten die Sekundaner, Primaner und Selektaner französische Schulfeiern, wie sie auch beim Abgang Proben ihrer französischen Redefähigkeit ablegten.*) Repetitionsstunden für alle diejenigen bestimmt, die früher Französisch gelernt hatten, blieben auch nach der neuen Ordnung bestehen. Diese Schüler wurden ihren Kenntnissen entsprechend einer Klasse zugewiesen.

Der oben geschilderten Methode trat im 18. Jahrhundert — einzelne Anläufe finden sich schon im 17. — die grammatisierende gegenüber. Wie man zu ihr kam, liegt nicht allzu fern. Viele Maîtres hatten wohl mit den Schülern gelesen und gesprochen, es aber häufig an den Variationen und somit an der Einübung des beschränkten grammatischen Stoffes fehlen lassen, vielfach sogar die Orthographie vernachlässigt. Die Folge davon war eine bedenkliche Unsicherheit in der Sprachlehre, was uns durch die zahlreichen Beispiele bewiesen wird, die man in manchen Grammatiken jetzt zur Anschauung der Regel gab (vergl. Neue Art, die Frantzösische Sprach zu lernen durch Exempel nach der Grammatic, Strafsburg 1687), ferner durch deutsche Einzelsätze zum Übersetzen ins Französische, wie wir sie z. B. in der Grammatik von Hilmar Curas finden. Den Vertretern des grammatischen Betriebs ist der Rektor des Gymnasiums zu Trarbach Joh. Jak. Schatz beizuzählen, der 1724 den Frantzösischen Langius drucken liefs, »Das ist: Erleichterte

*) Pädag. Schriften, S. 428, 430.

*) Pädag. Schriften, S. 383 ff.

Frantzösische Grammatica, welche überhaupt nach der Lateinischen Grammatica Langiana dergestalt eingerichtet ist, daſs nicht nur die darinn befindliche Methode und Ordnung, sondern so viel möglich, auch deren eigene Worte beybehalten worden, und durch eine beständige Collation die Übereinstimmung und Unterschied der Lateinischen und Frantzösischen Sprache deutlich angezeiget wird«. Er steht erst am Anfang einer neuen Richtung, und es finden sich noch vielfache Berührungen mit der anderen Methode. So wurde derjenige, der nichts »anderst suchet, als daſs er etwa im Handel und Wandel sich zur Noth möge expliciren, und in familiair discursen seine drey Heller mit beylegen könne«, auf die Praxis d. h. die Konversation und den Umgang mit Franzosen hingewiesen. Denjenigen aber, welche diese Sprache gründlich lernen und in ihr möglichst perfekt werden wollten, wurde angeraten, »daſs sie dieselbe auf eben die Weise wie andere und insonderheit die lateinische zu erlernen trachten«. Wie dies zu verstehen sei, zeigt uns § 21 der Vorrede. Schatz wollte die Schüler in drei Klassen teilen und mit den jüngsten die Aussprache und die Etymologie, mit der zweiten Klasse die Syntax behandeln und erst »bey der dritten auf eine mehrere praxin« diese treiben. Das Sprechen trat in den unteren Klassen fast ganz in den Hintergrund, und die Lektüre diente dazu, die Schüler »fleiſsig zu der analysi Grammatica anzuhalten«. Wie sehr er schon in der Übersetzungsmethode stak, zeigt uns eine Übung zur Förderung der Redefähigkeit in der dritten Klasse. Er sagt: »Der Informator nehme ein gewiſs Gespräch vor sich, ruffe zwey Scholaren auf die miteinander reden sollen, spreche ihnen selbst von jeder Frage und Antwort das Teutsche vor, und lasse sie solche Frantzösisch nachsagen.«

Diesem grammatischen Betrieb, der in der Folgezeit immer mehr Ausbildung erfuhr, wurde von Informatoren gehuldigt, die neben anderem Unterricht auch französische Stunden erteilen muſsten. Wenn es verständige Leute waren, so machten sie es wie Dinters Privatlehrer;*) nachdem die Rudimente der Grammatik abgehandelt waren, gingen sie zur Lektüre über, da sie ja bei ihrer mangelnden Vorbildung nicht mehr zu bieten vermochten. Aber auch an Schulen, denen es an Fachlehrern fehlte, fand diese Methode Eingang. Ich verweise als Beleg auf die braunschweigische Schulordnung von 1755, in der es heiſst: In der sogenannten realschule soll das französische, englische und italienische in zwo verschiedenen classen, als einer für die anfänger und einer für die geübtern auf eben diese weise, wie es nachher von der lateinischen und griechischen sprache vorgeschrieben stehet, gelernet werden.*)

Vom Friedrichs-Kollegium in Königsberg berichtet Zippel,**) daſs um 1750 in der vierten Klasse die ersten Anfänge, in der dritten hauptsächlich die Verba geübt und in der zweiten die Grammatik beendet wurde. Daneben wurde ein 1746 in Königsberg gedrucktes Vokabular: Introduction au vocabulaire intitulé: Le Cellarius françois benutzt; als Lektüre diente der Cornelius Nepos Gallicus, La vie d'Ernest le Pieux und Fénelons Télémaque. Die Schüler sollen so weit gebracht werden, »daſs sie einen Französischen Autorem ziemlich exponiren können, wie sie denn auch unterschiedliche Elaborationes darin machen«.***)

Nicht der strengste, aber der bekannteste Grammatiker war J. V. Meidinger (Praktische französische Grammatik 1783). Französisch durch Regeln zu erlernen galt ihm als der kürzeste Weg. Zu diesem Zweck trug er, ohne Formenlehre und Syntax zu trennen, die Grammatik nach den Redeteilen vor und suchte von vornherein — ein zweiter Unterschied — die Regeln, nachdem sie erklärt waren, durch deutsche Aufgaben, die ins Französische übertragen werden sollten, »auf eine sehr faſsliche Art beizubringen«. Wie platt der Inhalt dieser Sätze war, wie undeutsch besonders am

*) Stephan, S. 114.

*) Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen, I, S. 352. (Mon. Germ. Paed.)

**) G. Zippel, Geschichte des Königlichen Friedrichs-Kollegiums zu Königsberg. Königsberg 1898. S. 108.

***) Etwas anders freilich mag es später ausgesehen haben, als es einmal für einige Zeit gelang, einen geborenen Franzosen als Lehrer zu gewinnen. Mehr dem Charakter einer neueren Sprache entsprechend war auch der Unterricht am Ende des 18. Jahrhunderts (vergl. Zippel S. 173).

Anfang die Wortstellung, wie mechanisch die ganze Tätigkeit, da bei dieser Anordnung zunächst die meisten »Wörter und Phrases« angegeben werden mufsten, die nach Meidinger vorher auswendig gelernt werden sollten, wird sich am besten zeigen, wenn ich z. B. den ersten Satz des 36. Stückes (2. Aufl.) anführe und das unter den Text Gedruckte in Klammer setze: Als (lorsque) der Sohn der Magd gestohlen hatte (eut derobé[!]) die Taschenuhr (la montre) des Hofmeisters, flüchtete er sich (il se refugia[!]), weil (puisque) verschlossen war (étoit fermée) die Thüre (la porte) des Hauses, in (dans) einen Schornstein (la cheminée). Aber eben weil diese Methode eine überwiegend mechanische Arbeit verlangte, fand sie vielfach Anklang und die Bücher einen reifsenden Absatz. Daneben wollte Meidinger noch die praktische Seite bilden, wenn dies auch in der Tat nicht geschah. Darauf weist uns einmal die Forderung, dafs er ein »Histörchen«, nachdem es gelesen, übersetzt und grammatisch behandelt war, auch abgefragt wissen wollte, ferner der Umstand, dafs er eine Sammlung der zum Sprechen nötigsten Wörter (Religion, Tage, Welt, Menschen etc.), sowie Gespräche von verschiedenem Inhalt gab.

Gegen ihn kämpften zahlreiche Gegner an. Der lauteste unter ihnen war Debonale, der jedoch nichts Originelles aufweist, wenn man davon absieht, dafs er den Unterricht mit den Zahlwörtern beginnen wollte und einige Finessen der Aussprache besonders pflegte.

Im schroffsten Gegensatz zu Meidinger — und deswegen bringe ich sie hier — standen als Vertreter des analytischen Lehrverfahrens am Ausgang des Jahrhunderts De la Veaux und der von ihm abhängige Hezel (Giefsen 1799). Seine Anleitung für den Unterricht hat letzterer fast wörtlich dem Discours préliminaire der Leçons méthodiques von De La Veaux entnommen. Die Methode, die De La Veaux im Anfangsunterricht beobachtet zu sehen wünschte, will ich noch zum Schlufs vorführen, da sie viel Verständiges und für uns Brauchbares enthält. Vor allen Dingen verlangte De la Veaux, dafs man das Ohr des Schülers an die Aussprache gewöhne. Deshalb trug er ihm einen kurzen Satz langsam und deutlich ein- oder mehreremal vor. Dann sagte er die einzelnen Wörter französisch und deutsch und liefs letzteres vom Schüler wiederholen, damit er sähe, welche deutsche Wörter, und wie sie den französischen entsprächen. Zuletzt gab er den Satz nochmals französisch, worauf der Schüler ihn vollständig deutsch sagte. So konnte er sich überzeugen, ob derselbe sowohl im ganzen wie in seinen einzelnen Teilen richtig aufgefafst war. So oft später dagewesene Wörter vorkamen, wurde auf die früheren Sätze zurückgegriffen. In der ersten halben Stunde wurde das Pensum der vorhergehenden wiederholt; ebenso am letzten Wochentag das Wochenpensum. Bis jetzt hatte der Schüler sein Ohr nur an die gute Aussprache des Lehrers gewöhnt, selbst aber noch keinen französischen Laut gesprochen. Nach einiger Zeit erfolgte die Übung des Auges und der Sprachorgane. De La Veaux liefs ihn nach kurzer Benutzung des Syllabaire die Texte, die er schon fast auswendig wufste, lesen, was natürlich leicht und sehr rasch ging. Wurde ein Fehler dabei gemacht, so verwies man ihn auf die Aussprachetabelle; im übrigen wurde die erste Übung fortgesetzt. War einigermafsen Geläufigkeit im Lesen erreicht, so wurden die behandelten Stücke mündlich retrovertiert. Da ihre Stoffe nur dem gewöhnlichen Leben entnommen waren, erreichte man es, dafs die Schüler Gesprochenes verstanden und selbst zu reden anfingen. Nach einiger Zeit setzte die Grammatik ein, die jetzt ein Interesse für die Schüler hatte, da sie bereits vieles unter der Hand gelernt hatten. Gingen ihnen die grammatischen Grundbegriffe ab, so sollten sie ihnen erst an der Muttersprache klargemacht werden. Für die Durchnahme der Grammatik wurde eine Reihe wertvoller Winke gegeben: Beschränkung auf das Notwendigste, Wahl zweckmäfsiger Paradigmen, Konjugieren in ganzen Sätzen etc. Nun begannen auch die schriftlichen Arbeiten, die meist Rückübersetzungen, seltener Extemporalien über den grammatischen Stoff waren.

Was nun noch die Unterrichtserfolge betrifft, so kann ich mich hierüber sehr kurz fassen. Bei einem tüchtigen Lehrer, dem die Schüler mit Fleifs und Aufmerksamkeit entgegenkamen, werden auch da-

mals Früchte nicht ausgeblieben sein, aber im allgemeinen war das Ergebnis ein recht geringes, wie es bei der Vorbildung der Lehrer nicht anders zu erwarten stand. Von dem Ostern 1773 am Pädagogium zu Bützow abgehaltenen Examen wird uns berichtet, dafs es im Französischen, Englischen und Italienischen noch sehr gefehlt habe,*) und ein Gleiches hören wir vom Kollegium Fridericianum zu Königsberg.**) Nicht erfreulicher ist das, was der verdienstvolle Forscher der braunschweigischen Schulgeschichte zu erzählen weifs,***) und es gilt vielfach für den öffentlichen Unterricht, was Stephan von der häuslichen Erziehung sagt: »Wenn die Erfolge auch noch so gering waren, und das Resultat jahrelanger Qual nur darin bestand, dafs die gute deutsche Sprache mit einigen Brocken aufgeputzt werden konnte, so war doch die Ehre gerettet.«†) Wahrlich eine traurige Zeit, von der wir den Schleier nicht weiter ziehen wollen!

**5. Die Methode im 19. Jahrhundert.** Beim Eintritt in das 19. Jahrhundert bemerken wir hinsichtlich der Methode wenig Änderungen. Mehr oder minder wurde dem analytischen bezw. dem grammatischen Betrieb gehuldigt, je nachdem Sprachmeister, die man wegen des Mangels an Disziplin und Lehrmethode erst seit ungefähr 1850 mehr und mehr durch wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Männer zu ersetzen suchte, oder Altphilologen, Theologen und Volksschullehrer den Unterricht erteilten. Denn »Neuphilologen« gab es zunächst noch nicht (vergl. Mager, Die modernen Humanitätsstudien II, 20 ff., 107 ff.). Nur an einzelnen Universitäten wie Halle, Giefsen, Bonn, Marburg und Tübingen war die romanische Philologie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vertreten, zahlreicher wurden die Lehrstühle seit den fünfziger Jahren.††) Hatten früher nur wenige Gymnasialabiturienten, mitunter nachdem sie ohne Erfolg auf anderen Gebieten sich versucht hatten, den neueren Sprachen sich zugewandt, so zog jetzt die kräftig erblühende Wissenschaft auch bessere Elemente an, deren Reihen verstärkt wurden durch die Realgymnasialabiturienten, denen man infolge des Lehrermangels durch Verfügung vom 7. Dezember 1870 in Preufsen die Berechtigung zu diesem Studium gewährt hatte. In den neu gegründeten Universitätsseminarien wurden die Studenten zu streng wissenschaftlicher Methode erzogen und ihnen die Möglichkeit gegeben, den Forderungen der Prüfungsordnungen zu entsprechen, die nach dem Vorgang der preufsischen (12. Dezember 1866) — die Verfügung vom 6. April 1838 und vom 11. August 1854 übergehe ich absichtlich — von dem Kandidaten neben einer gewissen Geläufigkeit und Sicherheit im Gebrauch der Sprache Literaturkenntnis verlangten und Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der romanischen Sprachforschung und der geschichtlichen Entwicklung der Sprache für wünschenswert resp. nötig erklärten. Die meisten Lehrer, welche heute als Neusprachler tätig sind, — abgesehen von den »Reallehrern« in Baden und Württemberg und den Mittelschullehrern in Preufsen — verdanken wir diesen Pflanzstätten echter Wissenschaftlichkeit, deren segensreiche Wirksamkeit wir nicht vergessen dürfen gegenüber Mängeln in bezug auf die praktische Ausbildung, die zum Teil nie zu beseitigen sein werden, jetzt aber schon gemindert werden durch die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt vom 12. September 1898, durch Reform des Lektorats, durch die Verleihung von Reisestipendien und Erteilung von Urlaub zu einem Studienaufenthalte, der auf das Probejahr angerechnet werden kann, durch Ferien- und Dauerkurse. Ich glaube, dafs man vielfach in den zwei letzten Jahrzehnten das, was unsere Universitäten in der Ausbildung der Neuphilologen leisten, gegenüber der Erwerbung praktischer Kenntnisse zu gering veranschlagt hat. Den hier gebildeten und noch zu bildenden Männern wird es sicherlich gelingen, die ungelösten Fragen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts einer befriedigenden Lösung näher zu bringen. Darauf deuten die lebhafte

---

*) A. Hölscher, Geschichte des Pädagogiums in Bützow. Progr. der Realschule 1. Ordn. Bützow 1881. S. 23.

**) Rethwisch, S. 158.

***) Koldewey I, S. CXLVI.

†) Stephan, S. 8.

††) K. Voretzsch, Die Anfänge der romanischen Philologie an den deutschen Universitäten. Tübingen 1904.

Bewegung, das emsige Streben nach Vervollkommnung und die literarische Tätigkeit hin, die unter den Neuphilologen herrschen.*) Zahlreiche Zeitschriften, neuphilologische Vereine und Neuphilologentage fördern die Aufgaben des Faches.

Aus der grofsen Zahl von Grammatiken, Hilfsbüchern etc., mit denen man schon früher den Markt überschwemmte, wie die 71 Seiten Büchertitel in Engelmanns Bibliothek der neueren Sprachen von 1800 bis 1840 zeigen, hebe ich zunächst J. H. Ph. Seidenstückers**) Elementarbuch (1811) hervor, weil er gegenüber Meidinger und seinen Nachahmern die methodische Entwicklung wesentlich gefördert hat. Kleine, leichte französische Sätzchen werden nach Erlernung der nötigen Vokabeln ins Deutsche und solche aus dem Deutschen in die Fremdsprache übersetzt und führen durch ihre Reichhaltigkeit die mechanische Gewöhnung an die an Zahl beschränkten Regeln herbei. In planmäfsig fortschreitender Darbietung und Verwertung werden der Vokabelschatz und die grammatischen Kenntnisse erweitert. »Diese Lehrweise mutet dem Anfänger nie etwas zu, was über seine Kräfte geht, aber sie verlangt fortwährend von ihm selbständige Arbeit, sie gibt ihm die Möglichkeit, das Erklärte ohne fremde Hilfe sofort praktisch zu verwerten, und gerade dadurch weckt und erhält sie beim Schüler Lust und Liebe zur Sache.«

Hatte Seidenstücker gewünscht, dafs der Schüler sich aus dem reichlichen Material die Regeln selbst abstrahiere, so wollte Ph. Schifflin (Anleitung 1832) ihm diejenigen Sprachregeln geben, die er unter Führung des Lehrers verstehen und anwenden konnte; im übrigen schlofs er sich seinem Vorgänger an. Wie der viel verbreitete F. Ahn (Grammatik 1832) mitunter von Schifflin abhängig ist, hat ihm dieser bereits in der Vorrede zur zweiten Auflage seiner Anleitung nachgewiesen; in anderen Partien aber zeigt er manche Eigentümlichkeit und hebt selbst in der Vorrede neben logischer Verknüpfung und systematischer Anordnung besonders seine Ausführungen über die Lehre von der Aussprache, den Gebrauch des Artikels und die ganze Darstellung des Zeitwortes gegenüber den seither erschienenen Grammatiken hervor. An ihn lehnen sich wiederum G. van den Berg (1840), E. J. Hauschild (Elementarbuch 1846), J. Seyerlen (1849) und der bekanntere F. H. J. Albrecht (1850) an.

Wenn auch in ihrem Ausbau durch die Wissenschaftlichkeit (Sprachvergleichung, Etymologie etc.) viel vollkommener, so offenbart doch die genetische Methode K. Magers unleugbare Berührung mit der hier skizzierten Richtung; sie gibt ebenfalls von Anfang an unter Benutzung des Beckerschen Systems ganze Sätze und nichts, was vorläufig unverstanden gelernt werden müfste. Durch Berücksichtigung der Natur des Stoffes und des Schülers »erreicht sie eine Stufenfolge, bei der sogar das sogenannte Erklären unnötig wird, indem eben alles von vornherein so gestellt wird, dafs es durch sich selbst klar ist«. Magers Sprachbuch (1840) hat in jeder Lektion französische Sätze, an denen Vokabeln gewonnen und grammatische Erscheinungen zur Anschauung gebracht werden. Hierauf kommt die onomatische und grammatische Analyse der gelesenen Sätze, und zum Schlufs werden deutsche Sätze, welche die erlernten Vokabeln und Formen enthalten, zur Anwendung und Übung ins Französische übertragen (vergl. Moderne Humanitätsstudien III, 155 ff., 240 ff.).*)

Im grofsen und ganzen folgt der Unterrichtsweise Seidenstückers auch K. Plötz, dessen Elementarbuch 1848 erschien. Seine Bücher drangen allmählich in die Mehrzahl der Schulen ein und behaupten bis jetzt, meist in der umgearbeiteten Form, ihren Platz. Wie grofs ihr Ansehen ist, ergibt sich aus dem Umstand, dafs nach den Aufstellungen von G. Reichel**) im Schuljahre 1897/98 Plötz an $^{3}/_{5}$ der

*) W. Münch, Welche Ausrüstung für das neusprachliche Lehramt ist vom Standpunkt der Schule aus wünschenswert? Neuere Sprachen IV, S. 321 ff.

**) J. Lattmann, Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Göttingen 1896. S. 290 ff.

*) Vergl. den Artikel »Mager«.

**) G. Reichel, Die neusprachlichen Lehrbücher an den höheren Lehranstalten Preufsens im Schuljahre 1897/98. Neuere Sprachen VII, S. 385 ff. Vergl. auch Horn, Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preufsens eingeführten Schulbücher. Leipzig 1901.

höheren Schulen Preufsens (ca. 400) benutzt wurde. Plötz nimmt für sich das Verdienst in Anspruch, Seidenstückers Lehrweise durch eine geschicktere Stufenfolge hinsichtlich der Aussprache, des Wortschatzes und der Grammatik weitergebildet zu haben, doch bleibt zu berücksichtigen, dafs Ansätze hierzu bereits von dem durch ihn geschmähten Ahn und andere gemacht worden sind. Erwähnung verdient, dafs den methodisch angelegten Büchern, um möglichst viele Lehrer zu befriedigen, nach dem Muster der Grammatiker im engeren Sinn bald systematische Übersichten hinzugefügt wurden. In der ersten Zeit der weiter unten zu besprechenden neusprachlichen Reformbewegung wurden die Bücher von Plötz scharf angegriffen. Seit 1888 sind sie von G. Plötz und O. Kares umgearbeitet worden. Sie bieten zusammenhängende französische Texte, im Anschlufs daran deutsche Stücke zum Übersetzen und suchen so »die gesunden und fruchtbaren Gedanken der Reformbewegung im Sinne altbewährter methodischer Grundsätze zu verwerten«. Planmäfsige Beziehung der Texte zu der möglichst bündig gehaltenen Grammatik, strenge Stufenmäfsigkeit und Beschränkung des Wortschatzes sind ihnen eigen. (Eingehendere Ausführungen bei Plötz, Zweck und Methode der Unterrichtsbücher.)

Dieser Richtung, die infolge der stufenmäfsigen Verteilung des Stoffes Formenlehre und Syntax auseinanderreifsen mufste, steht die grammatische gegenüber. Die Nachahmer Meidingers, deren Bücher sich in Schulen finden, wie A. Grüning (1800), Mozin (1802), Fr. Chr. Kirchhof (1804), J. Fr. Schaffer (1805), C. F. Franceson (1808) und J. Fr. Sanguin (1806/9) berücksichtige ich nicht weiter, sondern gehe direkt zu C. Hirzels praktischer französischer Grammatik über (1821), die von der dritten Auflage ab von C. v. Orell besorgt wurde. Von den Büchern der grammatischen Richtung war sie lange Zeit das in Schulen am häufigsten gebrauchte; bis in die fünfziger und sechziger Jahre war sie — neben Knebel — in den Programmen zu treffen, wo sie dann immer mehr von Plötz verdrängt wurde. Vor andern Büchern zeichnete sich diese Grammatik besonders dadurch aus, dafs Theorie und Praxis geschickter miteinander verbunden, dafs die einzelnen Kapitel nach ihrem Wert und dem Bedürfnis der Deutschen in bezug auf Ausdehnung verschieden behandelt waren, dafs früher durchgenommene Regeln in Verbindung mit den neuen immer wieder aufgefrischt wurden, und die Übungen geschmackvoller waren. Von den Änderungen, die Orell vornahm, war eine einschneidender Natur. Während in den beiden ersten Auflagen Formenlehre und Syntax aufs innigste verwebt waren, wurde von der dritten Auflage jeder Redeteil so behandelt, dafs zuerst das Formelle nebst Übungen, die gar keine Regeln voraussetzten, und sodann erst die Syntax kam, von Aufgaben begleitet, in denen Rücksicht auf die früheren Regeln genommen war. So war eine Einteilung nach Kursen gegeben, und es war möglich, die gesamte Formenlehre einzuüben und dann erst zur Syntax überzugehen.

Eine noch heute in den Rheinlanden, aber auch in anderen Provinzen gebrauchte Grammatik ist die von H. Knebel (1834), später von Probst herausgegeben, zu der E. Höchsten Übungsstücke lieferte (1834). Sie empfahl sich für Gelehrtenschulen hauptsächlich deswegen, weil sie im Anschlufs an Zumpt gearbeitet war.

Von anderen Büchern, die hierher gehören, habe ich in Programmen als eingeführt noch gefunden: A. Ife (1828), G. Simon (1832), P. Claude und P. Lemoine (1830), Fr. Bettinger (1831), G. Stieffelius (2. Aufl. 1833), F. A. Brandstäter (1840), W. Caspers (1842), E. Borel (1842), G. W. Hertel (1844), H. A. Müller (1846) und andere. Wie zahlreich die gebrauchten Bücher waren, wird am besten aus einem Beispiel erhellen. So wurden am Elberfelder Gymnasium nach R. Hoche (Festschrift 1874) benutzt:

| | |
|---|---|
| 1818—23 | Meidinger. |
| 1823—37 | Schaffer. |
| 1824—27 | Guéroult. |
| 1828—30 | Leloup. |
| 1829—35 | Klopsch (Anleitung zum Übersetzen). |
| 1831—35 | Simon. |
| 1831—34 | Hirzel. |
| 1835—63 | Knebel. |
| 1837—57 | Schifflin (Anleitung). |
| 1840—41 | Schifflin (Syntax). |

1863—91 Plötz (Schulgrammatik; das Elementarbuch schon seit 1857).
1891— Ulbrich.

Von den wissenschaftlichen Grammatiken wie die von Ph. Schifflin (1840), G. L. Städler (1843), B. Schmitz (1847), E. Collmann (1846/9) hat scheinbar keine bemerkenswerte Verbreitung in den Schulen gefunden. Indem ich ältere Werke übergehe, die für Gymnasien bestimmt waren, aber nicht durchdrangen, erwähne ich von beachtenswerteren Erscheinungen aus neuerer Zeit G. Körting (1872), Q. Steinbart (1874), G. Lücking (1880), Ph. Plattner (1883), d'Hargues (1885), H. Breymann (1885/6), O. Ulbrich (1888), C. Schäfer (1888), W. Mangold und D. Coste (1889), auch A. Benecke in neueren Auflagen und C. Plötz (Syntax und Formenlehre).*) Die zahllose Literatur der letzten Jahre wird erst noch durch den Gebrauch zeigen müssen, inwieweit sie sich bewährt und die frühere übertrifft. (Über Lehrbücher für den französischen Unterricht vergl. Dir. Conf. W. 1877; S. H. 1880; Führer durch die franz. Schulliteratur, 2. Aufl. S. 107 ff. und den Abschnitt »Französisch« in Rethwischs Jahresberichten.)

Diese Weise, auf streng grammatischem Weg wie bei den alten Sprachen die neueren zu erlernen, herrschte besonders in Preufsen seit der Wiedereinführung bis in die fünfziger Jahre. Und zwar huldigte man dieser Methode nicht blofs an Gymnasien, sondern auch vielfach an Realschulen, da hier dieser Unterricht mit die Grundlage für die grammatische Ausbildung überhaupt liefern sollte. Zu diesem altphilologischen Betrieb des neusprachlichen Unterrichts drängte auch der Umstand, dafs es an Lehrern fehlte, die es anders und besser hätten machen können, ferner an Gymnasien und auch an nicht wenig Realschulen das Bestreben, alles möglichst wissenschaftlich zu betreiben und für die formale Bildung zu nutzen. So sagt Ch. A. Balsam in seinen Remarques sur la méthode d'enseignement de la langue franç. sur les gymnases (Gymn.-Progr. Liegnitz 1847): Il faut bien se contenter de donner aux écoliers une connaissance le plus possible exacte et complète des règles de la grammaire. Die Mehrzahl der Stunden der Grammatik, dem Übersetzen und den Exerzitien zu widmen verlangt auch Longard, De l'enseignement de la langue franç. (Progr. Trier 1849).

Den besten Beweis für den grammatischen Betrieb selbst in Gegenden, wo man Beziehungen zu Belgien und Frankreich hatte, liefert der hochinteressante und äufserst wertvolle Bericht von C. Monnard, der im Auftrag des Unterrichtsministers die Mehrzahl der rheinpreufsischen Anstalten besuchte (Herrigs Archiv VII, 1850). S. 247 heifst es von einzelnen Gymnasien, dafs die Schüler sont incapables d'exposer de vive voix autre chose que les règles de la grammaire; . . . ils ne sont exercés ni à parler le français ni à l'entendre parler an einem Gymnasium qui compte au nombre des meilleurs. Warum dies so ist, erzählt er uns S. 251: Bien des maîtres embarrassent cette étude: ils construisent autour de la langue un échafaudage grammatical si compliqué qu'ils empêchent de voir l'édifice. Dazu fügt er in einer Anmerkung: On m'a cité un gymnase de la Prusse occidentale dans lequel les élèves n'apprennent guère autre chose du français que la grammaire; les plus forts ne traduisent dans l'année que peu de pages: ils étudient les règles de la langue, mais non la langue même.

Gegen die »Geist und Gemüt verwirrende Bonnenmanier« auf Gymnasien und den »unsinnigen Kultus des Französischsprechens« äufserte sich scharf Imelmann (Z. f. d. G. 1867 S. 19 ff.). Er verlangt, dafs der französische Sprachunterricht durchaus gymnasial, in enger Anlehnung an die alten Sprachen und diese unterstützend, mit besonderer Betonung des Etymologischen und allgemein Grammatischen zu behandeln sei. Nirgends solle als Ziel die Erreichung des freien Gebrauchs der Sprache hingestellt werden. Er meint, dieser freie Gebrauch sei etwas, was sich zuletzt von selber (!) einfinde, als Lohn und Bewährung der vollendeten Kenntnis zugleich.

In ähnlichem Sinn sprach sich W. Liebl

*) Zu fast allen diesen Grammatiken liegen auch von denselben Verfassern Elementarbücher vor, die teils den früheren vermittelnden Standpunkt, teils den der gemäfsigten Reformer einnehmen.

in seiner Programmarbeit: Über den Betrieb der neueren Sprachen an den humanistischen Gymnasien (Amberg 1867) aus, Fesenmaier in den Bl. f. d. b. G. I, 293, G. Körting N. J. f. Ph. u. P. 1870 S. 121 ff. und Pfundheller in der Z. f. d. G. 1876 S. 167 ff., der jedoch für das Französischsprechen von O II an wöchentlich eine Stunde ansetzen will. Vergl. aufserdem W. Caspers, Vorschlag einer zweckmäfsigeren Methode, die französische Sprache auf Gymnasien zu lehren 1842. W. Hornbostel, Über die Einwirkung der vergleichenden Grammatik auf die Methode des französischen Unterrichts an Gymnasien. Progr. Ratzeburg 1857. Dir. Conf. W. 1851; über den systematischen Betrieb an Realschulen Sch. 1870. Instruktiv für uns ist die scharfe Verurteilung des grammatischen Betriebs durch G. Dumesnil (La pédagogie dans l'Allemagne du Nord. Paris 1885, S. 125/6). Ähnlich äufsert sich M. Bréal, Excursions pédag. Paris 1882, S. 54.

Indessen dürfen wir annehmen, dafs nicht überall derselbe strenge Grammatizismus herrschte. Was Monnard von der Rheinprovinz sagt: La méthode, à plusieurs égards, varie d'institution à institution, de classe à classe, gilt auch für andere Teile. C. Conrad z. B. (Die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand für Gelehrtenschulen. Progr. des Joach.-Gymn. Berlin 1835) wollte zwar für die oberen Klassen eine dem Unterricht in den alten Sprachen ähnliche Methode einschlagen, für die unteren wollte er einen Mittelweg wählen, der, obgleich im ganzen der älteren Methode näher liegend, doch sich manches von derjenigen Hamilton-Mahns aneigne. K. W. Kögel (Lehrgang und Ergebnisse beim Unterricht in der französischen Sprache. Gymn.-Progr. Görlitz 1842) pflegte trotz der Benutzung von Hirzel die Sprechübungen und arbeitete in mannigfacher Weise auf französische Redefähigkeit hin. In dieser gemäfsigt-konstruktiven Art müssen wir uns den Unterricht auch an einer Anzahl anderer Anstalten denken. Da nun diese Ansicht, dafs das Französische anders als das Lateinische erteilt werden müsse, immer mehr Boden fand, so konnten auch die Bücher von Plötz von den fünfziger Jahren an sich weiter und weiter verbreiten und allmählich fast zur Alleinherrschaft kommen, zumal sie bei der Bildung der damaligen Lehrer die entsprechendsten waren. In vermittelndem Sinn sprachen sich aus Dir.-Konf. Pm. 1864; Sch. 1870 (für Gymnasien); W. 1871; W. 1873 (für Realschulen); Pr. 1871; H. 1876; Sa. 1877; Ps. 1879; S. H. 1880. Im einzelnen wichen sie voneinander ab; während die erste z. B. den Unterricht von V—III systematisch erteilt und nach Absolvierung der III den praktischen Zweck hervorgehoben wissen wollte, verlangte die zweite — und mit Recht — gerade das umgekehrte Verhältnis. Die Einwirkung neuerer Anschauungen offenbart Pr. 1889.

Neben dem synthetischen Betrieb, dessen Ergebnisse beim Mangel an Ansehen, den dieses Fach gegenüber den anderen traf, und beim Fehlen von tüchtigen Lehrern gering waren, hatte auch im 19. Jahrhundert der analytische seine Anhänger. Einen Aufschwung erhielt er seit 1830 durch Jacotot*) und mehr noch durch Hamilton, dessen Apostel in Württemberg L. Tafel (Lehrbuch 1831), in Hessen P. J. Weckers (Lehrbuch 1832) waren. Nach letzterem — man achte auf die Ähnlichkeit mit De La Veaux — sollte man zuerst eine einfache Erklärung über die ersten Regeln der Aussprache geben, dann eine oder mehrere Zeilen des zusammenhängenden französischen Textes (häufig Télémaque), mit dem sogleich begonnen wurde, vorlesen, sie bis zur Richtigkeit nachsprechen lassen und den Schüler bei etwaigen Fehlern auf die Regeln der Aussprache verweisen. Sodann wurden diese Zeilen auswendig gelernt, die Schüler die nächste Stunde überhört und zwar erst die Worte durcheinander, sodann der Reihe nach sowohl deutsch wie französisch. Hierauf mufsten sie das Französische erst Wort für Wort übertragen, dann in gutes Deutsch. Mit diesen Übungen wurde jede Stunde fortgefahren und öfters das bereits Erlernte wiederholt. Dabei wurde auf den Unterschied der Konstruktion der beiden Sprachen aufmerksam gemacht, die Regeln des Artikels, Substantivs und Adjektivs erläutert und eingeübt, sowie das Verb gelernt. Alsdann wurde die grammatische Analyse des schon Erlernten und zwar in französischer Sprache vorgenommen, um

*) Vergl. den Artikel »Jacotot«.

auf das Sprechen vorzubereiten. Auch wurden jetzt deutsche Übungen, die aus dem erarbeiteten Material hergestellt waren, ins Französische übersetzt. Um nun die Sprechfähigkeit anzubahnen, sollte der Lehrer fernerhin französisch vortragen und die Schüler in dieser Sprache antworten. Für den Anfang sollten die Worte des Lehrers von den Schwächern der Klasse ins Deutsche übersetzt, und die Antworten zuerst deutsch in französischer Wortstellung gegeben werden. Erst nachdem dies alles fleifsig geübt, und die nötige Fertigkeit erlangt war, ging man zum eigentlichen grammatischen Unterricht über, für den jetzt nur noch die schwierigeren Regeln blieben. Über Tafel und Jacotot vergl. J. A. Luber, Über das Studium der neueren Sprachen. Progr. Landshut 1849.

C. A. F. Mahn (1830) fand in Norddeutschland wenig Anklang, auch die Bücher von C. Judä (1841) und A. Boltz (1858) drangen nicht in weitere Kreise ein; mehr taten für die Ausbreitung dieser Prinzipien die verschiedenen Arten von Unterrichtsbriefen. Vergl. W. Swoboda, Die Methode Toussaint-Langenscheidt, Engl. Stud. XIV, 210 ff. und Kron, Kritischer Jahresbericht II, 314 ff.

Nicht unerwähnt dürfen hier diejenigen bleiben, welche auf die Sprechfähigkeit hinarbeiteten dadurch, dafs sie von Gegenständen aus der nächsten Umgebung ausgingen oder unter Vermeidung des Deutschen Anschauung durch Benutzung von Bildern zu erreichen suchten. Ersteren Weg schlug in diesem Jahrhundert bereits D. Gies in seinen vorbereitenden Übungen zur französischen Sprache (Hanau 1827) ein, letzteren, den wir schon bei den Philanthropisten für das Französische kennen gelernt haben, in neuerer Zeit wieder Karl Griep, Berlin 1858 und unter Anlehnung an A. F. Louvier (1863 ff.) J. Lehmann (Lehr- und Lesebuch nach der Anschauungsmethode und mit Bildern, Mannheim 1868), sowie X. Ducotterd, Wiesbaden 1868.

Bücher dieser Art sind in den verflossenen Jahrzehnten häufiger erschienen (Kron, Kritischer Jahresbericht II, 322 ff. und IV, 16 ff.), seitdem unter dem Einflufs Herbartscher Ideen und der auf bessere Erfolge des lateinischen Unterrichts bei vermindertem Zeit- und Kraftaufwand abzielenden Perthesschen Reformversuche, sowie durch Vietors Schrift eine Auflehnung gegen den Grammatizismus und den Glauben an die viel gepriesene formale Bildung zutage trat. Zugleich machten sich infolge des Studiums der Phonetik Bestrebungen um die Verbesserung der »grauenvollen« Schulaussprache geltend (Über Phonetik im Unterricht vergl. Dir.-Konf. S. H. 1889), und man verlangte, dafs eine fremde Sprache nicht nur wie eine tote mit dem Auge, sondern auch durch Hören und Sprechen erlernt werden solle. Die Vertreter der im einzelnen unterschiedlichen Richtungen, auf die ich, da sie der Gegenwart angehören, nicht spezieller eingehe (vergl. A. Bechtel, Z. f. d. Realschulw. 1893, Krit. Jahresbericht II, 341 ff., J. Hübscher, De l'enseignement des langues vivantes, Lausanne 1897; dagegen: Winkler, Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie. Österr. Mittelschule XIV, 364 ff.), fafst man unter dem Namen »Reformer« oder »Anhänger der direkten (imitativen) Methode« zusammen.*) Gegenüber dem hier und da hervorgetretenen Bestreben, den im grofsen und ganzen analytischen Gang als etwas Neues darzustellen, müssen wir doch darauf hinweisen, dafs Süddeutschland, wo ja Beziehungen zum Nachbarland auf praktische Fertigkeit Wert zu legen zwangen, vielfach gar keinen anderen gekannt hat, wenn man auch die Sprechfähigkeit nicht als die Hauptaufgabe einer Schule ansah.

In dem Studienplan für die Gymnasien des Grofsherzogtums Hessen (24. Febr. 1834) heifst es in § 8, dafs bei den antiken Sprachen die notwendige Voraussetzung glücklicher Fortschritte eine gründliche Einübung der abstrakten grammatischen Regeln sei, weshalb diese vorausgehen müsse, bei den modernen aber, wie aus der Natur folge und die Erfahrung gelehrt habe, der Unterricht am besten unmittelbar an die Auffassung und Behandlung der konkreten Sprachgebilde gehe, also mit dem Lesen und Sprechen beginne, ohne doch zu ver-

*) H. Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur von 1876—93. Leipzig 1895. — Ders., Die phonetische Literatur von 1876—95. Leipzig 1896. — Ders., Die neusprachliche Reformliteratur von 1894—99. Leipzig 1900.

säumen, das Allgemeine der sprachlichen Erscheinungen in der Form von Regeln zum Bewufstsein zu bringen. Ebenso werden nach dem Schulplan des Königlichen Gymnasiums zu Stuttgart in den dreifsiger Jahren in Klasse VI die Übungen nach Hamilt: Lehrart von Hölder benutzt. (Über den Unterricht an den anderen Anstalten vergl. Ehrhart, Verhandlungen des 4. Neuphilologentages S. 15 ff.) Für den mündlichen Gebrauch als Ziel trat E. Zandt (Über die Aufgabe und Stellung des französischen Sprachunterrichts in Gelehrtenschulen. Progr. Karlsruhe 1856) ein. Ein ausgeführtes Bild eines analytischen Lehrganges entwarf E. Zipp in dem Freiburger Lyzealprogramm von 1857 (Ansichten über den Unterricht in der französischen Sprache). In ähnlichem Sinn wurde Französisch in dem früheren Herzogtum Nassau behandelt, wo nach dem Lehrplan von 1817 regelmäfsig in I eine französische Zeitung gelesen werden sollte.

Aber auch an anderen Orten schlug man mehr die Richtung auf das Praktische ein. So stellte L. Bischoff (Über den Unterricht in der französischen Sprache auf Gymnasien. Wesel 1838) als Ziel Fertigkeit im Verstehen, Schreiben und Sprechen auf und empfahl hierzu besonders die Retroversion und die Wiederholung in Gesprächsform. Neben der Fähigkeit, französische Literaturwerke zu verstehen, verlangt eine gewisse Fertigkeit in der fremden Sprache Baumgärtner (Methode des Unterrichts in der französischen Sprache in der Seminarschule [Diesterwegs] zu Berlin. Progr. 1842). Mayer (Der französische Unterricht an höheren Lehranstalten, Gymn.-Progr. Oldenburg 1851), der für die unteren Klassen eine naturgemäfse Anordnung des Unterrichtsstoffes wünschte, für die oberen eine vorzugsweise wissenschaftliche (bildende) Behandlung, forderte daneben das Singen von Liedern und Sprachübungen, weil durch sie erst die Sprache lebendig werde und in ihnen Hauptvorzüge derselben zutage treten; in den zwei oberen Klassen sollte der Unterricht gröfstenteils in französischer Sprache gegeben und französische Antwort von den Schülern gefordert werden. Für Sprechübungen, die schon auf der untersten Stufe begonnen werden müfsten, plädierte auch Weigand (Über das Französischsprechen auf Schulen) in Herrigs Archiv Bd. 23 (1858). Fast mit denselben Worten wie die Reformer spricht über die Methodik bereits Brennecke in seiner Arbeit: Die Erlernung der französischen Sprache (Progr. der Realschule, Kolberg 1853). Nicht als eine Wissenschaft, sondern als eine Kunst müsse die Sprache in der Schule behandelt werden. Vorführung guter Muster durch Lektüre, mündliche Mitteilung des Sprachschatzes, fleifsige Übungen im Wiedererzählen (mündlich und schriftlich) seien die Hauptsache. Alle Übersetzungen aus dem Deutschen in die französische Sprache seien wenigstens für Anfänger gänzlich zu verwerfen; an ihre Stelle müfsten französische Diktate treten, um das Ohr, das Verständnis und die Rechtschreibung zu üben. Höchstens seien Retroversionen zulässig, zuletzt aber vorzugsweise freie Aufsätze nach gegebenen Mustern zu verlangen. Man beginne mit der Auffassung durch das Ohr und mit der Bearbeitung der Sprachwerkzeuge, schenke neben der Einübung der Grammatik der freien Rede in jeder Klasse Berücksichtigung und stelle schon von Tertia an Sprechübungen an. Den praktischen Gesichtspunkt für Realschulen betonte Dihm, Exposé d'une méthode pour enseigner la langue française, dans les écoles dites réales, plus conformément aux circonstances de l'époque. Gymn.-Progr. Torgau 1858; und A. Gutbier in Herrigs Archiv, Bd. 27 (1860) S. 149 ff.; vergl. auch Monnard a. a. O.

Die Grundsätze dieser Richtung, deren Anhänger also nie vollständig ausgestorben waren, wurden — vielleicht manchmal unbewufst — von den Reformern im wesentlichen wieder aufgenommen und verteidigt. Dies konnte jetzt mit Aussicht auf Erfolg geschehen, da die Universitäten inzwischen wissenschaftlich geschulte Neuphilologen geliefert hatten, die bei mehr oder minder tüchtiger Beherrschung der Sprache, bei der Kenntnis von Land und Leuten und bei besserer pädagogischer Ausbildung diese Methode für den Klassenunterricht auszugestalten sich bestrebten. Nachdem sich Versammlungen (z. B. Neuphilologentage, die neusprachliche Sektion der Philol.-Vers. zu Dessau 1884, Giefsen 1885, Verein rheinischer Schulmänner, Köln 1888, Dezemberkonferenz 1890) für die ge-

mäſsigten Ansichten — die der Radikalen muſsten Freunde wahrer Bildung von sich weisen — ausgesprochen hatten, fanden sie meist Anerkennung von seiten der preuſsischen Regierung in den Lehrplänen vom 6. Januar 1892. Diese stellen auſser dem Verständnis der Schriftsteller, die mit dem Leben, Sitten, Gebräuchen, sowie den wichtigsten Geistesbestrebungen des fremden Volkes bekannt machen sollen, bei Beschränkung der zum gröſsten Teil induktiv gewonnenen Grammatik, neben die das Sprachgefühl tritt, den praktischen, schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache als Lehrziel hin, das man bei fortschreitender Durchbildung der neueren Methode zu erreichen hofft. Deshalb sollen Übungen im mündlichen Gebrauch schon auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache, die eine gründliche Pflege findet, beginnen und den ganzen Unterricht von Stufe zu Stufe begleiten. Keine Stunde soll ohne kurze Sprechübungen vergehen, die ihren Stoff entweder aus der Lektüre, die von jetzt ab das Zentrum des Unterrichtes ist, oder von Vorkommnissen des täglichen Lebens entnehmen: also Können neben dem Wissen über die Sprache. Welche Wandlung der Ansichten in den leitenden Kreisen während der letzten zehn Jahre vor sich gegangen war — vielleicht mit veranlaſst durch den gesteigerten internationalen Verkehr —, ersieht man deutlich daraus, daſs nach den preuſsischen Lehrplänen von 1882 selbst an den Realgymnasien und Oberrealschulen nur einige Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache im Anschluſs an die Lektüre erzielt werden sollte. Die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung fiel dem Französischen nach den Lehrplänen von 1892 nur noch an den lateinlosen Anstalten zu. 1901 heiſst es: Einsicht in das grammatische System der Sprache. Neu ist in den Lehrplänen von 1901 für Realgymnasien und Oberrealschulen die Forderung einiger Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes. Im übrigen sind die Zielforderungen von 1901 denen von 1892 meist gleich. Als Konzessionen an die Reformpartei kann man betrachten, daſs für die Sprechübungen auch inhaltlich wertvolle und in der Formgebung nic geschmackwidrige Anschauungsbilder, Landkarten, Kunstblätter und ähnliche Hilfsmittel empfohlen werden. Gestattet wird bei der Lektüre, an die Stelle der Übertragung in gutes Deutsch zeitweise eine Besprechung des Textes in der fremden Sprache treten zu lassen, und bei den schriftlichen Arbeiten, die Übersetzungen in die fremde Sprache zeitweise hinter die freien Arbeiten ganz zurückzustellen, damit entsprechend dem kaiserlichen Erlaſs vom 26. November 1900 mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen angestrebt wird; ferner ist bei der Reifeprüfung des Gymnasiums die schriftliche Arbeit gefallen, und es wird dafür die Geübtheit im mündlichen Gebrauch ermittelt. Die Lehrpläne der anderen Staaten bewegen sich alle auf derselben Linie wie der preuſsische, bleiben indessen in ihren Forderungen hinsichtlich des praktischen Gebrauchs mehr oder weniger hinter ersterem zurück.*)

Die einzelnen Lehrpläne der verschiedenen Staaten in früherer Zeit, auf die ich bereits aufmerksam gemacht habe, übergehe ich. Sie forderten im Französischen, trotzdem es seine Erhebung zu einem Gegenstand des öffentlichen Unterrichts an Gymnasien der Rücksicht auf die Nützlichkeit für das weitere praktische Leben verdankte, hauptsächlich Sicherheit in der Grammatik und eine solche Vokabelkenntnis, die es ermöglichten, poetische und prosaische Werke zu verstehen und das Abiturientenskriptum zu fertigen. Zwar schrieben die Lehrpläne für realistische Anstalten in bescheidenem Maſse die Fähigkeit im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache, für humanistische die Anbahnung hierzu vor, aber beim grammatischen Betrieb, wie wir ihn an vielen Schulen oben kennen gelernt haben, wurde selbst dieses Ziel nicht erreicht, ja an einer Reihe von Gymnasien diese Tätigkeit gar nicht gepflegt (Dir.-Konf. W. 1863, Schl. 1870). Hervorgehoben zu werden verdienen die sächsischen Lehrverordnungen für Gymnasien, die — was aber in der Praxis häufig auch nicht beobachtet wurde — neben der grammatikalischen Unterweisung nachdrücklicher auf die bei einer lebenden Sprache so wünschenswerte Sprechfertigkeit hinwiesen, die mög-

ahresbericht II, 278 ff.

lichst früh gefördert werden müsse; ebenso die badischen Lehrpläne für die Gelehrtenschulen, nach denen auſser der Vermittlung des Verständnisses französischer Schriftwerke die Sprache selbst dem Schüler wenigstens soweit zu eigen gemacht werden sollte, daſs dieser sich in ihr grammatisch richtig und mit einiger stilistischer Gewandtheit schriftlich und mündlich auszudrücken vermöchte, eine Forderung, der Baden seinen zu allen Zeiten guten Unterricht in dieser Fremdsprache hauptsächlich verdankt (vergl. auch die Erlasse vom 31. Mai 1879 und 26. Mai 1882).

Nachdem wir die Geschichte des französischen Unterrichts in kurzen Zügen an uns haben vorüberziehen lassen, wollen wir noch einen Blick auf die Aufgaben der Zukunft werfen.

Zunächst wird es sich darum handeln, die für die Überlieferung der Kenntnisse vorgeschriebene Methode durch Erfahrungen, die im Unterricht gesammelt werden müssen, und durch diejenigen, welche früher beim analytischen Betrieb gemacht worden sind, im einzelnen*) auszugestalten und dabei auch zu erwägen, ob sie mit anderen methodischen Prinzipien zu kombinieren ist. Als gelöste Fragen des neusprachlichen Unterrichts kann man bezeichnen, daſs bei der Einübung der Aussprache, die cum grano salis idiomatisch sein, und der diejenige der gebildeten Kreise zugrunde gelegt werden soll, phonetische Belehrungen nur gelegentlich gegeben werden, nämlich in den Fällen, in denen sie die korrekte Hervorbringung der französischen Laute wirklich erleichtern; daſs die auf das Wesentlichste beschränkten grammatischen Kenntnisse nach wohl überlegtem Plane des Lehrers möglichst induktiv zu erarbeiten und zu unverlierbarem Eigentume der Schüler zu machen sind, daſs sie statt der früher vorherrschenden eine dienende Rolle haben, und daſs mehr Sprachgefühl, technische Schulung und Hörfähigkeit entwickelt werden. Die Lektüre, die als zusammenhängendes Lesestück von unten herauf im Mittelpunkt steht, hat mit Benutzung von Anschauungsmitteln in die Kenntnis von Land, Leuten und Kultur einzuführen, bedarf aber noch der sorgfältigsten Auswahl, damit sie auf der obersten Stufe zur intellektuellen, ethischen und ästhetischen Bildung auch mit den Gedankenschätzen französischer Literatur bekannt macht. Denn neben der Pflege praktischer Bedürfnisse darf die durch das Französische zu erstrebende Geisteskultur nicht vernachlässigt werden.

Wenn man die zahllosen Programme des 19. Jahrhunderts durchsieht, so erstaunt man über die bunte Mannigfaltigkeit der Schriften, die gelesen wurden. Neben den für ihre Zeit ausgezeichneten Chrestomathien von L. Herrig und K. Plötz trifft man Bücher, die eine Reihe von Jahren viel gebraucht wurden, heute jedoch vollständig vergessen sind. Vorarbeiten, um Klärung zu schaffen, sind bereits geliefert in den Programmen von W. Münch (Ruhrort 1879 und in Baumeisters Handbuch S. 81 ff.), O. Vogel (Perleberg 1880), O. Timme (Hildesheim 1882), O. Ulbrich (Berlin 1884), H. Bretschneider (Rochlitz 1886), K. Wehrmann (Kreuznach 1895 und 1899), Stange (Minden 1896), Jenrich (Roſsleben 1898), K. Gaul (Darmstadt 1900), M. Löwisch (Eisenach 1902), W. Thamhayn (Solingen 1904), ferner von K. Foth (Pädag. 1880), Fr. Perle (Z. f. f. Spr. VIII, 81 ff. und Lehrproben XIII. 26 ff.), A. Gille (Z. f. lateinl. R. III), A, Sturmfels, Lehrproben LXV, 52 ff., G. Reichel, Neuere Sprachen VII, 145 ff., A. Bechtel, Zeitschr. f. d. Realschulwesen XXVI, 454 ff. und, abgesehen von früheren Vorschlägen, auf den Dir.-Konf. H. 1882, Rh. 1887, Pm. 1888, S. H. 1892, sowie in den Verfügungen des Provinzialschulkollegiums zu Koblenz von 1894 und 1897 und den Arbeiten der Kanonkommission. Hoffentlich gelingt es, einen allgemeinen Kanon zu schaffen, der hinsichtlich der einzelnen Schulgattungen und der bei jeder Schülergeneration sorgfältig zu beachtenden Aufeinanderfolge der Schriftsteller den Forderungen der Didaktik entspricht.

Eine nicht unbedeutende Rolle wird in diesem Zusammenhang auch das Lesebuch für die untere Stufe spielen, das ja den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll. Bei geschickter Anordnung und Verteilung des grammatischen Stoffes wird es einmal

*) So wird z. B. zu untersuchen sein, wie weit die Anschauungsmethode Verwendung finden soll.

den Schüler in die Sprache des täglichen Lebens einführen, auf der anderen Seite aber ihn mit Nationalfranzösischem, das erzieherisch wertvoll ist, bekannt machen müssen, und zwar wird es sich hierbei empfehlen, auf die anderen Unterrichtsfächer Rücksicht zu nehmen, um Vorstellungen, die dort gewonnen worden sind, zu verdichten oder Reihen weiterzuführen.

Dieselbe Unklarheit wie auf dem Gebiet der Lektüre herrscht auch hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten (vergl. R. Hirsch, Progr. Berlin 1885, L. Bätgen, Eisenach 1890, Münch, in Baumeisters Handbuch S. 70 ff., M. Banner in Pädag. Aphorismen S. 40 ff., Gundlach, Neuere Sprachen III, 462 ff. und H. Holfeld, Monatschrift f. höhere Schulen III, 502 ff.) Solange man der einseitig grammatischen Richtung oder derjenigen des alten Plötz folgte, fertigte man schriftliche Übersetzungen aus Übungsbüchern und dementsprechende Exerzitien, in den oberen Klassen der Realgymnasien stümperte man auch wohl einen sog. französischen Aufsatz zusammen. Gegen diese Übersetzungen sind nun in den letzten Jahren viele Stimmen laut geworden; die einen wollen sie mit Unrecht ganz abgeschafft wissen als eine Kunst, die die Schule nichts angehe, andere wollen sie beibehalten haben und zwar einige für die untere bezw. mittlere Stufe als Beweis für das erreichte Können, andere wieder für die obere Stufe, wo sie allein möglich seien, nachdem man ein hinreichendes Sprachmaterial sich angeeignet habe. Die freien Arbeiten, welche die Reformer an die Stelle der Exerzitien setzen wollen, sind recht gut für die mittleren und unteren Klassen, wo die Abweichungen vom Original noch verhältnismäfsig gering sind, werden aber auf der oberen Stufe eine Quelle für Germanismen gerade bei den besseren Schülern, welche freier verfahren wollen. Damit ist die Frage des französischen Aufsatzes berührt (vergl. A. Reum, Progr. Dresden 1896 und Neue Jahrbücher 1899, 326 ff.). Entweder begnüge man sich in Zukunft mit einem bescheideneren Namen für das, was geliefert wird, oder gebe diese Übung ganz auf. Denn die französische Sprache ist in bezug auf Ausdrucksweise, Satzbau und Verbindung etc. so eigentümlich und so vielfach abweichend vom Deutschen, dafs unsere Schüler bei ihrem selbstverständlich geringen Sprachgefühl nie dazu gelangen können, ein lesbares Französisch zu schreiben. Von Vorteil werden auf allen Stufen richtig angelegte Diktate (vergl. Perle, Monatschrift I, 559 ff.) und in den oberen Klassen auch gelegentlich Musterübersetzungen sein.

Wie man sieht, harrt noch eine Fülle von Aufgaben ihrer Lösung. Jedoch das rege Streben, das auf neuphilologischem Gebiete bemerkbar ist, wird uns vorwärts bringen zum Segen unserer Jugend.

Literatur: B. Schmitz, Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen. 2. Aufl. Leipzig 1876. — O. Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. 2. Aufl. Hannover 1895. — K. Dorfeld, Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Gymn.-Progr. Giefsen 1892. — W. Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. 2. Aufl. München 1902. — W. Vietor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig 1902.

Oppenheim. K. Dorfeld.

## Französischer Unterricht

1. Einleitung. 2. Lehrziel des französischen Unterrichts, und zwar a) Forderungen; b) Ausführungen und Begründungen im allgemeinen; Verknüpfung idealer und praktischer Forderungen; ihre Notwendigkeit und Möglichkeit; Bedeutung der französischen Sprache und Kultur für uns. c) Ausführungen und Begründungen im einzelnen; zu Forderung 1 und 2, betr. richtige Aussprache und Auffassung des Gesprochenen; zu Forderung 7, betr. die Grammatik. 3. Lehrmittel. a) Allgemeines; b) das Lesebuch; c) Schulschriftsteller, und zwar: Wert der französischen Literatur für den Jugendunterricht; in Betracht kommende Perioden; Poesie und Prosa; fachwissenschaftliche und technische Werke; Knaben- und Mädchenschulen; Lektüre und Konzentration; das Deutsche im französischen Unterricht. d) Grammatik (Lehrbuch); e) Lauttafel; f) analytisches Französisch; g) Anschauungsmaterial. 4. Verteilung des Stoffes. Behandlung des Stoffes; a) Laut und Schrift; b) Behandlung des Lesestoffes; c) Behandlung der Grammatik; d) Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache; e) Übungen im schriftlichen Gebrauch der Sprache.

**1. Einleitung.** Wer vom sprachwissenschaftlichen und psychologischen Standpunkte aus sich die M[illegible] Sprachunterrichts überle[illegible]

Einsicht, dafs es für den schulmäfsigen Betrieb im Grunde nur eine Methode geben kann, und dafs diese in Übereinstimmung stehen mufs mit den Ergebnissen der Sprachwissenschaft wie mit den Forderungen einer vernünftigen Psychologie. Ob es sich um den Unterricht in den alten oder den neueren Sprachen handelt, bedingt keinen Unterschied der Grundsätze; höchstens können die Ausführungsbestimmungen je nach den erstrebten Zielen verschieden sein.

Die in früheren Jahren ausschliefslich befolgte Methode mufs die denkbar ungeeignetste genannt werden, weil sie jedem wissenschaftlichen Vorgehen ins Gesicht schlägt. Für den Unterricht in den neueren Sprachen hat sich ein allgemeiner heilsamer Umschwung in der Methode vollzogen. Vorbereitet wurde er durch die jahrelange Arbeit auf dem Gebiete der Reformbewegung; einen fördernden Einflufs übte die bekannte Dezember-Konferenz im Jahre 1890. Die neueren preufsischen Lehrpläne bedeuten einen wichtigen Fortschritt; sie erkennen wesentliche Forderungen der Reform als berechtigt und richtig an. Und es ist ausdrücklich hervorzuheben, dafs sowohl methodische als sachliche Grundsätze, sowohl das Ziel als auch den einzuschlagenden Weg betreffende zur Geltung gelangt sind. Alles, was eine gesunde Pädagogik fordern mufs, ist freilich noch nicht zur Herrschaft gekommen; manches Alte ist auch bewahrt, manches wissenschaftlich Überwundene ist nicht aufgegeben worden. Immerhin kann hoffnungsfreudig in die Zukunft geschaut werden, denn die Überzeugung ist eine wohlbegründete, dafs in nicht allzuferner Zeit der neusprachliche Unterricht allgemein auf wissenschaftlich gesunder Grundlage erteilt werden wird. Dieses Ziel für den französischen Unterricht herbeiführen zu helfen, sind die nachfolgenden Blätter bestimmt. Sie sollen demgemäfs ausführen, wie sich von dem Standpunkte aus der Unterrichtsbetrieb im einzelnen zu gestalten hat; vorausgehen mufs naturgemäfs eine genaue Bestimmung dessen, was als Aufgabe und Ziel des französischen Unterrichts anzusehen ist; verbinden damit will ich eine kurze Würdigung der französischen Sprache und Literatur für den Jugendunterricht, um das Französische als Unterrichtsgegenstand an unseren höheren Schulen zu rechtfertigen. Wesentlich Neues wird der Kenner nicht finden; hoffentlich wird er auch keinen wesentlichen Punkt vermissen. Ich habe mich bemüht alle bedeutenden Standpunkte auch wenn sie extrem sind, nach Möglichkeit zu berühren, mich im allgemeinen aber für einen gemäfsigten als den für die Praxis brauchbaren zu entscheiden. Damit soll allerdings keineswegs einem vermittelnden Standpunkt das Wort geredet werden. Denn ich gebe Münch recht, wenn er sagt, dafs eine vermittelnde Richtung hier wie überall keine rechte treibende Kraft zu üben vermag.

**2. Lehrziel des französischen Unterrichts. a) Forderungen.** Das Ziel, welches der französische Unterricht zu erstreben hat, läfst sich in folgenden Forderungen zum Ausdruck bringen:

1. Der Schüler mufs die Fähigkeit erwerben, das Französische richtig auszusprechen; 2. er mufs im stande sein, gesprochenes Französisch schnell und richtig aufzufassen; 3. er mufs in dem bescheidenen Umfange des verarbeiteten Sprachstoffs das Französische mündlich beherrschen; 4. er mufs in demselben Umfange die Sprache schriftlich handhaben können; 5. er mufs prosaische und poetische französische Schriftwerke, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, ohne besondere Schwierigkeit verstehen; 6. er mufs von der Geschichte und Geographie Frankreichs, sowie von der eigentümlichen intellektuellen, ästhetischen und ethischen Geistesentwicklung des französischen Volkes soweit Kenntnis gewonnen haben, dafs sein eigener Bildungsstand dadurch gefördert erscheint; 7. er mufs eine sichere Kenntnis der französischen Grammatik besitzen, soweit sie — aber auch nur soweit — zur Erreichung der oben genannten Ziele wesentlich beitragen kann, beziehentlich notwendig ist.

**b) Ausführungen und Begründungen im allgemeinen;** Verknüpfung idealer und praktischer Forderungen; ihre Notwendigkeit und Möglichkeit; Bedeutung der französischen Sprache und Kultur für uns. Zur Klarstellung und Begründung bemerke ich folgendes.

Die hier aufgestellten Zielforderungen

bedeuten eine Vereinigung praktischer und idealer Gesichtspunkte, wie es die Aufgabe, die von einer höheren Schule in unserer Zeit zu lösen ist, gebieterisch verlangt. Es ist unschwer der Nachweis zu führen, dafs eine einseitige Betonung des einen oder des andern dieser Gesichtspunkte zu einer unvollkommenen und darum ungenügenden Erfüllung dessen führen müfste, was die Schule an Erziehung und Ausbildung ihren Zöglingen zu vermitteln und anzubahnen hat. Es hat freilich immer Männer gegeben — auch unter den Vertretern der Schule — und unsere Zeit scheint besonders reich daran zu sein, die das Erlernen einer modernen Fremdsprache aus praktischen Gründen allein begreiflich finden und auch für den fremdsprachlichen Schulunterricht nur diesen Standpunkt gelten lassen wollen. Die Hauptgründe, welche sie für ihre Auffassung anführen, sind die bekannten banausischen, die von jeher haben herhalten müssen. Die Entscheidung liegt ihnen immer in der Antwort auf die Frage: Wozu nützt mir dies? Wozu brauch ich das? Wie kann es mir im Leben vorwärts helfen? Auf das Französische angewandt: Wie kann mir das Französische im Kampfe ums Dasein eine brauchbare Waffe werden? Einen solchen Standpunkt darf die Schule nicht einnehmen, weder im allgemeinen dem Lernen gegenüber überhaupt, noch für ein einzelnes Fach. Dem einzelnen Fache gegenüber nicht, weil alle Unterrichtsfächer solidarisch miteinander verbunden sind, und eines für alle und alle für eins bezüglich ihres Gesamterfolges zu haften haben. Alle Geisteskräfte sollen nach Möglichkeit geweckt, gelöst und zur Selbsttätigkeit vorbereitet werden, und jeder Unterrichtsgegenstand hat an seinem Teile mitzuarbeiten, dafs ein solches ideales Ziel erreicht werde. Das wäre aber ausgeschlossen, wenn dem einen oder dem andern Fache ein ausgeprägt praktischer, gar utilitaristischer Charakter beigelegt würde, dem entsprechend es vertreten werden müfste. Nur unter einer Bedingung könnte das Französische von seiner idealen Aufgabe entbunden und auf eine blofs praktische beschränkt werden, nämlich, wenn jene durch einen andern Unterricht gelöst würde, z. B. durch die Geschichte und das Deutsche, was wenigstens teilweise möglich wäre. Aber unter den zur Zeit noch herrschenden Grundsätzen für die Gestaltung der höheren Schulen ist daran sicherlich nicht zu denken, und wir müssen einen einseitigen Utilitarismus im französischen Unterricht unbedingt verwerfen.

Andrerseits läfst sich auch nicht leugnen, dafs die Schule sich nicht den Forderungen und Bedürfnissen des praktischen Lebens durchaus verschliefsen darf, will sie ihren Zöglingen gegenüber ihre Pflicht in vollem Umfange erfüllen. Um zu einer klaren Abgrenzung beider Gebiete zu kommen, wird es nötig sein, im Zusammenhange kurz den Umfang dessen darzustellen, was als die Aufgabe des französischen Unterrichts in unseren höheren Schulen anzusehen ist.

Wenn wir heutzutage mit Recht von einem wahrhaft Gebildeten — und dazu wollen wir die Schüler der höheren Schulen doch nach Möglichkeit erziehen — in erster Linie verlangen, »dafs ihn ein klares Verständnis beseelt für das Vaterland in Vergangenheit und Gegenwart«; wenn wir es ferner wenigstens nicht für überflüssig erachten, dafs er auf die eine oder andere Weise einen »Hauch von der antiken Geisteswelt gespürt hat«, so müssen wir es drittens für durchaus notwendig erklären, dafs er, und zwar nicht zuletzt wegen der Weltstellung die unser Vaterland einnimmt, nicht unbekannt geblieben ist mit der modernen Kulturwelt aufserhalb Deutschlands. Diese stellt sich ohne Zweifel am ausgeprägtesten dar in den beiden Völkern der Engländer und Franzosen. Uns gehen hier nur die letzteren an. Sie haben seit den Zeiten des beginnenden französischen Staates bis auf unsere Gegenwart herab einen weitgehenden, gewaltigen Einflufs äufserer und innerer Art in den verschiedensten Lebensgebieten auf alle Völker Europas ausgeübt. Wir Deutschen haben als ihre nächsten Nachbarn nicht am wenigsten von diesem Einflusse gespürt, im guten und schlimmen Sinne. Es würde viel zu weit führen, wollte ich auf alle Einzelheiten zu sprechen kommen. Einige besonders hervorragende Punkte müssen genügen. Da erwähne ich zuerst die Ritterpoesie, deren Einwirkung auf Deutschland um so tiefgreifender sich gestalten konnte, als die normännischen und die fränkisch-

karolingischen Sagenkreise ja durchaus deutschen Ursprungs und deutscher Art waren und ihre dichterischen Bearbeitungen durch die Franzosen von unseren Vorfahren als Darstellungen eigener, heimischer Tugenden empfunden und daher besonders eifrig übersetzt wurden, ja zum Teil zu selbständigen Bearbeitungen führten, die in mannigfachen Beziehungen dem Original weit überlegen sind. — Die Kreuzzüge mit ihren unermefslichen Folgen für den ganzen europäischen Westen entsprangen französischen Antrieben. Man denke ferner an die Wissenschaften des Mittelalters, die seit der Gründung der Universität Paris hier einen europäischen Mittelpunkt gewannen und auf lange Zeit hinaus behielten und von hier aus ihre leuchtenden Strahlen hinaussandten und anderswo erleuchteten und wärmten. Natürlich darf und soll nicht verschwiegen werden, dafs leider oft genug in unserm Vaterlande der französische Einflufs sich in schädlicher Weise geltend gemacht hat; so z. B. im 17. und 18. Jahrhundert. Freilich ist dabei nicht aufser acht zu lassen, dafs im 17. Jahrhundert die Schädlichkeit zum gröfsten Teil ihre Ursache hatte in den überaus traurigen politischen und sozialen Verhältnissen, unter denen damals unsere Väter, man kann kaum noch sagen lebten, unter denen sie das Bewufstsein ihres eigenen Wertes, ihrer wohl erworbenen Würde, ihres berechtigten Stolzes gänzlich verloren hatten. Ja, man kann Freitag nicht Unrecht geben, wenn er darauf hinweist, dafs, so beklagenswert auch die geistige Herrschaft Frankreichs bei uns im 17. Jahrhundert ist, wir ihr doch danken, uns vor der äufsersten Verwilderung geschützt zu haben. Nicht weniger mit Recht darf behauptet werden, dafs der französische Einflufs im 18. Jahrhundert nicht allein ein grofser, sondern schliefslich auch ein äufserst segensreicher gewesen ist: durch die Schule der Franzosen und freilich auch durch deren geistige Überwindung ist damals die Mehrzahl unserer gröfsten Männer gegangen, ehe sie die Säulen unserer Sprache und Literatur wurden und den klassischen Bau unserer Dichtkunst aufführten.

Hat so der Geist des französischen Volks mannigfach und zu verschiedenen Zeiten mächtig auf unsere innere und äufsere Entwicklung eingewirkt, so dürfen wir mit Stolz darauf hinweisen, dafs auch unseres Geistes Spuren sich zahlreich erweisen lassen in der Kultur des französischen Volkes. Von der frühesten Zeit seines modernen Entstehens an, wo es eines deutschen Stammes Namen annahm, dessen Kriegswesen behielt, unsere edle Frauenverehrung und den germanischen Begriff der Ehre sich zu eigen machte, bis zu unseren Tagen herab, wo ein grofsartiger Einflufs durch unsere Poesie und Philosophie, Wissenschaft und Industrie, und nach 1870 mehr denn je, sich in Frankreich zur Geltung zu bringen wufste, erkennen wir, dafs, wie wir empfangen haben, wir auch immer wieder in der Lage waren, zu geben. Schon aus diesem wechselseitigen Verhältnis ergibt sich mit Notwendigkeit, dafs ein Kennenlernen der französischen Kultur, wie sie in den Werken der Literatur niedergelegt erscheint, eine wertvolle Bereicherung des geistigen Menschen unserer Jugend mit sich bringt. Aber wenn auch ein solches spezifisches Verhältnis zwischen uns und unsern Nachbarn gar nicht bestünde, so wäre eine Kenntnisnahme der französischen Kultur ebenso notwendig wie hervorragend in seiner Bedeutung für die Tiefe der Bildung. Bekanntlich weist man gern auf den notwendig historischen Charakter unserer Gymnasien hin; dieser beruhet aber in erster Linie auf den klassischen Sprachen, durch die er die geschichtliche Auffassung des Altertums gewinnt oder doch gewinnen soll. Das Altertum, der sog. antike Humanismus, ist aber bestenfalls nur die Wurzel unseres modernen Kulturlebens, bei der wir doch nicht stehen bleiben können, selbst wenn wir davon absehen wollen, dafs der Wert der antiken Kultur zum mindesten arg überschätzt worden ist; wir wollen und sollen doch auch an die Früchte des aus ihr empor gewachsenen gewaltigen Baumes des modernen Humanismus die Hand legen; es mufs doch auch eine geschichtliche Auffassung der Gegenwart angebahnt werden, von der die französische Welt ein wahrlich nicht unbedeutender Teil ist, und die deshalb notwendig in den Kreis des Unterrichts unserer höheren Schulen hereinzuziehen ist. Der dazu führende Weg ist aber wie bei der antiken Kultur, die Sprache, die erlernt werden mufs, in dieser be-

stimmten Absicht; blofs praktische Spracherlernung führt natürlich nicht zu dem erwünschten Ziel. Und dieses Ziel ist in einer Beziehung ein noch weitergehendes als bei dem Studium der alten Sprachen und ihrer Kultur. Diese liegt in ihrer Eigenart abgeschlossen vor, einer fernen Zeit angehörig, und Völkern, die in ihrem einstigen Bestande vollständig aufgehört haben zu bestehen, so dafs sie selbst weder Träger noch Weiterbildner dieser Kultur sind, so wenig wie wir oder sonst irgend ein Volk. Anders aber steht es um die Eigenart der französischen Kultur. Die ist ein Lebewesen, das in beständigem Wachstum begriffen ist, das nach innen und aufsen unaufhörlich zunimmt, das aber als ein Teil des allgemeinen modernen Kulturwesens mit diesem auf das engste zusammenhängt, das seine Lebensfäden über alle Kulturvölker hin erstreckt, Leben spendend, Leben empfangend, tragend und getragen von allen den Einzelwesen, die vermöge ihrer geistigen Kapazität zur Mitarbeiterschaft an der Kultur der Menschheit berufen und befähigt sind. Und ich stimme mit Waetzoldt darin überein, es müsse beim französischen Unterricht dem Schüler wenigstens eine Ahnung davon aufgehen, dafs er durch das Eindringen in die französische Kulturwelt selbst ein Mitarbeiter werden kann an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit. Er mufs einsehen lernen, dafs diese nicht durch ein Volk gelöst werden können, und wäre es das gottbegnadetste; er mufs begreifen, dafs »wir materiell wie geistig so wenig ohne die Franzosen leben können, wie diese ohne uns«. Bei aller Tiefe und Echtheit des nationalen Bewufstseins soll doch der Schüler eine fruchtbare Vorstellung gewinnen, dafs zur Erreichung des Kulturzweckes mehrere Völker und mehrere Sprachen notwendig sind; dafs es neben »alter und noch fortdauernder, politischer wie industrieller Erbfeindschaft und Nebenbuhlerschaft es auch eine jahrhundertelange Ideen- und Interessengemeinschaft« gibt, die uns wie mit jedem Kulturvolke, so auch mit Frankreich verbinden, zwecks gemeinsamer Kulturarbeit. Das ist der schöne Kern des echten Kosmopolitismus, der die Fahne des edlen Humanismus hochhaltend das berechtigte Nationalbewufstsein pflegt und bekennt, den unedlen Chauvinismus verachtet und bekämpft.

Das mag manchem vielleicht eine Fassung der Aufgabe des französischen Sprachunterrichts scheinen, so hoch, so ideal, dafs sie gar nicht mehr auf dem Boden des wirklichen Lebens steht. Das mufs ich entschieden bestreiten. Ich behaupte im Gegenteil, dafs es sich um etwas ungemein Praktisches handelt, und dafs wir fest auf dem Boden des non scholae sed vitae discimus stehen. Es müssen die Begriffe »praktisch« und »vitae« nur nicht so gar eng genommen, blofs auf das Essen und Trinken bezogen werden; man lasse doch dem Bibelwort seine Geltung: »Der Mensch lebt nicht von Brot allein« etc. Für das Leben sollen wir allerdings nur und ausschliefslich lernen und lehren; es fragt sich nur für welches Leben? Für das des einzelnen? Das wäre etwas! So wahr der einzelne ein Teil des Ganzen ist, von dem er sich gar nicht lostrennen kann, durch das und in welchem er allein da sein kann und für das er also auch sich ganz wieder hinzugeben hat, so wahr soll auch jede höhere Bildung dem Ganzen zu gute kommen können. Das wird sich in der Praxis gar sehr verschieden gestalten, die Gelegenheiten werden je nach Beruf, nach Stellung, nach geistigem Vermögen etc. ungeheuer mannigfaltig sein und qualitativ und quantitativ sehr ungleich verteilt und benutzt werden — das kann natürlich die Schule nicht im einzelnen berücksichtigen; sie hat genug getan, wenn sie die allgemeine Vorbereitung erteilt, die Fähigkeit im einzelnen herstellt, dafs er zu seiner Zeit und an seinem Ort das Seinige redlich erfüllen kann. Und darin liegt nach meiner Meinung der eminent praktische Wert der idealen Aufgabe des französischen Unterrichts, dafs allein auf diese Weise ein Mensch voll und ganz befähigt wird, im Leben der Gemeinde, des Staats, der Völker der Allgemeinheit zum Wohl zu leben und reden, zu wirken und zu streben — human im höchsten und edelsten Sinne.

Wer diesen Standpunkt einnimmt, wird also einen nur praktische Absichten (im engeren Sinne) verfolgenden französischen Schulunterricht unbedingt zurückweisen; dennoch fragt es sich, ob neben diesen idealen Zielen, und unbeschadet ihrer m

lichst vollkommenen Erreichung, nicht eine gewisse Berücksichtigung praktischer Forderungen (im engeren Sinne) erlaubt und auch wertvoll ist. Zunächst ist zu sagen, dafs sich in einer Beziehung ja ganz von selbst beim französischen Unterricht eine praktische Bedeutung, ein praktischer Wert ergibt. Es ist klar, dafs die Kenntnis der französischen Sprache, zu welchem Zweck immer man sie auch erlernt haben mag, eine Frucht für das praktische Leben abwirft. Die Schüler unserer höheren Lehranstalten gehen nach ihrem Abgange von der Schule entweder direkt oder nach einer weiteren, mehr oder weniger beruflichen Vor- und Ausbildung als Prediger, Juristen, Verwaltungsbeamte, Ärzte, Lehrer, Offiziere, Kaufleute, Techniker etc. ins bürgerliche Leben über. Fast ohne Ausnahme haben sie in ihrem Beruf, der eine öfter, der andre seltner, Gelegenheit — wenn sie sie nur benutzen wollen — die auf der Schule erworbene Kenntnis der französischen Sprache dadurch praktisch zu verwerten, dafs sie vermittels derselben französische Werke, die inhaltlich in ihre Berufsbildung einschlagen, kennen lernen und zu ihrer Weiterbildung benutzen können. Es ist dabei ganz gleichgültig und für die praktische Wertschätzung der französischen Sprachkenntnisse ganz ohne Einflufs, ob tatsächlich die vorhandene Möglichkeit dieser Art der Weiterbildung oft oder selten oder gar nicht benutzt wird; ihr Vorhandensein bestimmt ihren absoluten Wert.

Aber abgesehen von diesem gleichsam gegebenen praktischen Vorteil und Wert des französischen Sprachunterrichts dürfen und müssen andere erstrebt werden. Dies ist um so mehr geboten, als eine wissenschaftlich richtige Methode den praktischen Forderungen so entgegenkommt, dafs die Befolgung und Anwendung jener die Erfüllung dieser verbürgt. Solcher praktischer Zielforderungen nenne ich zwei, nämlich die Fähigkeit das Französische bis zu einem gewissen Grade mündlich und schriftlich frei gebrauchen zu können. Diese Forderung ist in den letzten Jahrzehnten, je länger je nachdrücklicher, erhoben worden unter gleichzeitigem Nachweis, warum sie notwendig, und wie sie möglich sei. Das letztere ist allerdings lange und nicht mit Unrecht bezweifelt worden, und zwar aus einem sehr einleuchtenden Grunde, nämlich dem, dafs tatsächlich die Schüler der höheren Lehranstalten es beim mündlichen Gebrauch äufserst selten über ein beängstigendes Radebrechen hinausbrachten; freie schriftliche Arbeiten trugen zwar bis zu einem gewissen Grade den Stempel grammatischer Richtigkeit, zeigten aber meistens, dafs das Phraseologische immer ad hoc und oft genug ohne Verständnis dem Wörterbuch entnommen war und dem entsprechend in idiomatischer Beziehung alles andere, nur nicht national französische Färbung zeigte. Solche schlechten Erfolge sprachen indes nicht sowohl gegen die Möglichkeit, das Französische in den angegebenen Richtungen sich anzueignen, als gegen die Methode, durch welche man es hatte tun wollen. Dies war die sog. grammatische, oder indirekte Methode, die eine Sprache lehren zu können vorgibt auf dem Umwege durch die Grammatik. Aber sowenig die Grammatik einer Sprache gleichbedeutend ist mit dieser selbst, ebensowenig fällt die Kenntnis, ja selbst die Beherrschung der Grammatik zusammen mit der Kenntnis oder gar Beherrschung der Sprache selbst; und jemehr man in neuerer Zeit zu der Überzeugung gelangte, dafs es beim Sprachunterricht, zumal bei dem in den neueren Sprachen, weit wichtiger sei, die Sprache zu lernen als die Grammatik, um so mehr begriff man, dafs die alte Methode verlassen werden und man auf einem andern Wege ans Ziel zu gelangen trachten müfste. Das führte zur Aufstellung und Durchführung der direkten Methode. Man sagte sich, eine Sprache, die nicht aus rein sprachwissenschaftlichem Interesse gelernt und getrieben wird, sondern weil man sie kennen lernen will, um die in ihr niedergelegten Geisteserzeugnisse des betreffenden Volkes kennen zu lernen, um gegebenen Falles durch die Sprache auch direkt mit dem Volk, sei es mündlich, sei es schriftlich, zu verkehren, eine solche Sprache müsse durch sie selbst, an ihr und in ihr, geschrieben und gesprochen, gelernt werden. Das ist naturgemäfs und entspricht zugleich den wissenschaftlichen Forderungen. Die ganze Reformbewegung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts hat zum Kern diese Methode; sie ist der Mittelpunkt, das Alpha und Omega aller ihrer Forderungen.

An einer anderen Stelle komme ich auf diesen Punkt noch zurück; hier kommt es mir darauf an, hervorzuheben, dafs diese Methode nicht nur behauptet, es sei gar wohl möglich, die mündliche und schriftliche Herrschaft über das Französische, innerhalb bestimmter, durch den in der Schule verarbeiteten Sprachstoff gezogener Grenzen, zu erlangen, sondern dafs sie durch den sichtbaren Erfolg den tatsächlichen Beweis bereits lieferte. Hat so die neue Methode den Nachweis der Möglichkeit geliefert, so gilt es nur noch, die Notwendigkeit darzutun, das Französische bis zu einem gewissen Grade mündlich und schriftlich zu beherrschen. Und auch sie kann Gründe in genügender Zahl und von hinreichendem Gewicht für sich in das Feld führen.

Zunächst möchte ich darauf hinweisen, dafs auch das Lateinische bis vor kurzem — vielleicht geschieht es an manchen Gymnasien noch jetzt — eifrig dahin geübt wurde, dafs die Schüler es schriftlich (frei) und mündlich gebrauchen konnten. Was man bei einer toten Sprache sonst für nötig erachtete, sollte nach meiner Meinung von einer lebenden sich für immer von selbst verstehen, und man mufs durchaus dem trefflichen Münch beistimmen, wenn er sagt, »das Betreiben einer Sprache ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens bleibt eine sonderbare Sache, ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran«. Das gilt nach einer gewissen Seite hin auch für das Schreibenkönnen. Es liegt ja eigentlich im Begriff einer lebenden Sprache, dafs sie, wie die Muttersprache, lebendig gelernt, als lebende mit Mund und Feder gemeistert wird. Ist denn aber die Erlangung einer solchen Meisterschaft etwa eine verächtliche geistige Leistung, die einer anständigen Würdigung nicht wert ist? Wir reden hier ja nicht von dem allerdings mit Recht verrufenen »Parlieren« der Pensionsdämchen, »Salonaristokraten« und Gigerln, die ja freilich durch die Nichtigkeit ihrer Gesprächsgegenstände ihrer Fähigkeit ein gar bemitleidenswertes Aussehen verleihen, das nicht anreizt zur Nachahmung. Sprechenkönnen ist doch am Ende erst die »Fähigkeit sein Gedankenleben in der betreffenden Sprache sicher ausdrücken zu können, das bedeutet bei den Gebildetsten sehr viel, aber auch auf bescheidenen Stufen — wie wir sie etwa im Schulunterricht erreichen können — nicht wenig.« Denn selbst hier ruht auch das bescheidene Mafs noch auf einer Fülle geistiger Kraftanstrengung, die für die allgemeine geistige Ausbildung unserer Schüler aufserordentlich begehrenswert ist. Oder ist es nichts, seine Gedanken in einen fremdsprachlichen Satz kleiden, den Satz als Ganzes leicht, natürlich, mit der Geschwindigkeit der instinktiven Operation des wirklichen Sprechens hervorbringen? Ich glaube, das bedeutet nicht nur eine gewisse — übrigens auch in ethischer Beziehung schätzenswerte — Herrschaft über die Organe der Sprache, sondern auch eine geistige Gewandtheit, Beweglichkeit, Klarheit und Treffsicherheit, die mir vollkommen ausreichend erscheinen, um die Notwendigkeit wenigstens des Sprechenkönnens darzutun. Es kommen dann noch andere Gründe mehr praktischer Natur hinzu, woraus besonders auch die schriftliche Handhabung sich als notwendig ergibt.

Die moderne Kultur hat nun einmal den Verlauf genommen und geht auf der Bahn täglich weiter, dafs die Beziehungen der Völker, der Verkehr, in immer ausgedehnterem Mafse ein persönlicher wird, und dafs die Individuen viel öfter und in steigendem Verhältnis unmittelbar miteinander zu verhandeln haben; dies gilt natürlich ganz besonders von zwei Völkern, die so benachbart sind wie die Deutschen und Franzosen und in gesteigertem Mafse, seitdem Deutschland mit ungeahntem Erfolge auf dem Gebiete des Handels und der Industrie mit den führenden Völkern in Wettbewerb getreten ist. Es ist aber klar, dafs, so oft ein solcher Fall eintritt, immer derjenige im Vorteil ist, der die Sprache des andern, sei es mündlich, sei es schriftlich, zu handhaben versteht: er wird sofort ganz anders angesehen, ganz anders geschätzt und kann, falls es sich um Wahrnehmung von Interessen handelt, dies in viel nachdrücklicherer Weise tun als ohne die praktische Sprachkenntnis. Es versteht sich von selbst, dafs nicht an alle Schüler in gleicher Weise die Nötigung, französische Sprachkenntnisse praktisch zu verwerten, herantritt: aber das kann für die Schule kein Grund sein, sie prinzipiell

aus dem Kreise ihrer Betätigungen fern zu halten. Denn sie hat immer das Allgemeine im Auge zu behalten; mag sie gerne in erster Linie die oben gezeichneten idealen Ziele hochhalten, immer wird sie die Rechtfertigung dieser praktischen nicht aus der Welt schaffen können. Schicken doch auch die Eltern uns ihre Kinder, damit sie etwas Tüchtiges lernen, d. h. etwas, womit sie im Leben unmittelbar etwas anfangen können, das ihnen als ein Ausweis dient, gewisse Wege für ihr Vorwärtskommen einschlagen zu dürfen, bei gewissen Nachfragen sich anbieten zu können. Praktische Sprachkenntnisse gehören aber zu den heutzutage vielfach begehrten Forderungen und fördernden Fähigkeiten, die ein gedeihliches Bestehen im Leben unter andern wenn auch nicht geradezu gewährleisten, so doch in hohem Grade sichern. Das ergibt sich auch aus den eigentümlichen sozialen und internationalen Verhältnissen, unter denen wir im 20. Jahrhundert leben.

So glaube ich denn den Nachweis einigermaſsen hinlänglich geführt zu haben, daſs das Ziel des französischen Unterrichts eine ideale und eine praktische Seite in sich vereinigen muſs und daſs, mag jene auch mit Fug den breiteren Raum einnehmen, diese mit nichten leer ausgehen darf.

c) **Ausführungen und Begründungen im einzelnen.** Soviel hätte ich zu den oben aufgestellten Zielforderungen im allgemeinen zu bemerken. Es bleibt mir noch übrig, zu einigen der geforderten Punkte, dies oder jenes hinzuzufügen, bevor ich auf die Methode und was damit im Zusammenhange steht, zu sprechen komme.

Die Forderung, daſs der Schüler das Französische richtig ausspreche, sowie daſs er gesprochenes Französisch richtig und schnell auffasse, muſs schon deshalb als notwendig erhoben werden, weil ihre Erfüllung die Vorbedingung ist für das Sprechen und, wenigstens indirekt bis zu einem gewissen Grade, auch für das Schreiben des Französischen. Wir haben schon gesehen, wie und in welchem Umfange das Sprechenkönnen zu verstehen ist: extensiv nicht weiter als der in der Schule verarbeitete Sprachstoff gestattet; intensiv aber so, daſs das Sprechen schlank, ohne Stottern und Stocken von statten geht; daſs der jugendliche Geist, je länger je mehr, eine Schnelligkeit der Überlegung, eine Schärfe des Erkennens, überhaupt eine allgemeine geistige Gewandtheit und sichere Beherrschung der Sprachorgane gewinnt, daſs ihm weder Grammatik noch Phraseologie noch Aussprache irgend welche merklichen Schwierigkeiten bereiten. Die Aussprache ist aber, wenigstens äuſserlich, das Wichtigste. Ohne eine peinlich genaue Aussprache im einzelnen und eine darauf basierende Erzeugung des Zusammensprechens der Laute, Silben, Wörter, Sätze als ein Ganzes, wird die sicherste Kenntnis der Grammatik und die umfangreichste Beherrschung der Phraseologie vollständig ihre Wirkung unter dem peinlichen Eindruck jenes Mangels verlieren, während umgekehrt eine vollkommene Aussprache leicht selbst über grammatische Schwächen hinweghilft. Immerhin könnte dieser, vielleicht nicht einmal unbedenkliche, Vorteil der guten Aussprache kaum genügend in die Wagschale fallen, um die erste und zweite der aufgestellten Zielforderungen zu rechtfertigen, wenn nicht andere und bessere Gründe hinzukämen. Und allerdings hat diese Grundforderung von der richtigen Aussprache noch andere Stützen. Eine richtige, d. h. nationale — cum grano salis, wie wir uns doch immer bescheiden müssen! — Aussprache kann nur erworben werden durch Ausgehen vom Laute und durch eine systematische Schulung der Einzellaute für sich und im Zusammenhange mit andern. Wenn sie aber in dieser Weise erworben wird, so bringt sie neben dem Vorteil für die zu erstrebende Fähigkeit des Sprechens, und neben dem Gewinn der »hohen ästhetischen Wirkung, die mit der vollkommenen Beherrschung des fremden Idioms verbunden ist,« auch den einer vertieften Einsicht in den formalen Bau der Sprache und einer löblichen Zucht der Sinnesorgane und, last not least, des Willens. Die Aussprache ist, wie Ohlert ganz richtig sagt, nicht etwas von der Sprache Losgelöstes, für sich Bestehendes; sondern sie ist nach gewissen Seiten hin die Sprache selbst, die durch eine genaue Einsicht und Beherrschung jener zum Teil schon gelernt und gewonnen wird. Ich kann hier natürlich nicht auf einen

ausführlichen Nachweis eingehen, der ja eine Abhandlung für sich ausfüllen würde; ich verweise daher im allgemeinen auf die zum Schlufs des Artikels aufgeführte Literatur und erwähne hier nur folgendes. Die vornehmsten Lautgesetze, nämlich das Betonungsgesetz, das Verstummungsgesetz und das Lautvermittlungsgesetz, sind allein im stande, über eine grofse Reihe von grammatischen Eigentümlichkeiten diejenige Aufklärung zu geben, welche dieselben nicht nur in ihrem Entstehen aufweisen und in ihrem Bestehen rechtfertigen, sondern dadurch ihr Erlernen und Behalten unterstützen und gewährleisten. Ganz besonders gilt dies von der Formenlehre des Verbums, zumal des sog. unregelmäfsigen, das freilich immer für die Schüler seine Schwierigkeiten behalten wird, aber durch Begründung auf die Lautlehre seine Schrecken für Lehrer und Schüler verlieren mufs. Ferner weise ich hin auf das Geschlecht der Adjektive, auf die Stellung der verbundenen Fürwörter und die Wortstellung überhaupt; das alles findet seine Erklärung nur aus den angeführten Laut- und Betonungsgesetzen. Daher die wichtige Aufgabe des französischen Unterrichts in der Aussprache, dafs die der französischen Lautgestaltung widersprechenden deutschen Lautgewohnheiten (z. B. um nur eins zu nennen, das Trennen der im einzelnen Worte wie im Sprachtakte zusammentretenden Vokale durch Atemabsatz) beseitigt oder wenigstens für die französische Aussprache aufser Wirkung gesetzt werden. Eine solche gewissenhafte Schulung in der französischen Lautlehre hat nun aber aufser dem Gewinn an sehr schätzenswerter Einsicht in die Sprache noch weiteren bildenden Wert. Weiter unten bei der Methode des Unterrichts komme ich darauf zu sprechen, auf welchem Wege die Aussprache zu erlangen ist; aber ich kann hier schon darauf hinweisen, dafs die Schüler bei der Lehre von der Aussprache und bei deren Einübung notwendigerweise angehalten werden müssen zum feinen Hören der Sprachklänge und zum scharfen Beobachten dessen, der die Laute, Worte, Sätze vorspricht. Eine straffe Gewöhnung hieran aber mufs eine heilsame Zucht der Sinnesorgane nach Seiten ihrer Funktion und ihres Gebrauchs zur Folge haben. Erreichbar im letzten Grunde ist das Ziel aber doch nur — die Tüchtigkeit des Lehrers in jeder Beziehung, sowie Gesundheit der in Betracht kommenden Organe des Schülers vorausgesetzt — wenn der Schüler unter Überwindung der allgemein entgegenstehenden Schwierigkeiten sich zwingt, das Gehörte, das Gesehene und Begriffene nachzuahmen. Und diese nötige moralische Zwangsbetätigung ist für gewöhnlich eine weit gröfsere und darum wertvollere als man vielleicht anzunehmen geneigt ist. Denn es handelt sich doch nicht nur um Überwindung der natürlichen vis inertiae und der bald geringeren, bald gröfseren persönlichen Schwierigkeiten, sondern bei den meisten Schülern auch um die Besiegung einer gewissen Zaghaftigkeit und einer freilich sehr törichten, aber darum nicht minder wirksamen Verschämtheit vor den Mitschülern, die ungewohnten, fremdartigen, vielleicht auch komisch klingenden Laute vollständig lautgerecht nachzubilden. Und wer lange genug im Schulleben gestanden hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dafs gerade der letztere Umstand nicht nur im fremdsprachlichen Unterricht, sondern auch im Deutschen ein arges und ärgerliches, oft nicht wegzuräumendes Hindernis einer guten Aussprache ist. Darum glaube ich mit Recht behaupten zu können, dafs eine sorgfältige und erfolgreiche Schulung in der französischen Aussprache kein verächtliches Moment ethischer Schulung für unsere Jugend in sich birgt, das nutzbar zu machen wir alle Ursache haben. So ergibt sich denn aus vorstehender Betrachtung über die Notwendigkeit der in Punkt 1 und 2 aufgestellten Zielforderungen, betreffend die französische Aussprache und die Fähigkeit gehörtes Französisch richtig und schnell aufzufassen, dafs mit dem rein Äufseren der mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Sprache sich Gründe intellektueller, ästhetischer und ethischer Art verbinden, jene Notwendigkeit darzutun.

Die Zielforderungen unter 3, 4, 5 und 6 habe ich in den allgemeinen Bemerkungen hinreichend behandelt, so dafs weitere Hinzufügungen kaum gemacht zu werden brauchen. Nur ein Punkt bedarf allerdings noch einer eingehenden Auseinandersetzung, nämlich die Auswahl der Lektüre. Da ich

indes noch einen Abschnitt, die Lehrmittel betreffend, zu behandeln habe, so werde ich die Auswahl der Lektüre unter dem Abschnitte, wo sie ja naturgemäfs hingehört, erörtern. Dagegen halte ich es für angebracht, gleich hier etwas Allgemeines zu dem Punkt 7 der Zielforderungen, die Grammatik betreffend, einzuflechten. Die Forderung lautet: Der Schüler mufs eine sichere Kenntnis der französischen Grammatik besitzen, soweit sie — aber auch nur soweit — zur Erreichung der oben genannten Ziele wesentlich beitragen kann, bezw. notwendig ist.« Die Grammatik erscheint hier als ein gänzlich anderer Faktor im Betriebe des Sprachunterrichts, als wie wir es im allgemeinen seither gewohnt sind. Neu ist ja freilich diese Änderung der Stellung der Grammatik nicht mehr. Seit mehr denn zehn Jahren ist gerade die Grammatik der Hauptangriffspunkt im Kampfe um die Reform des Sprachunterrichts; sie aus ihrer allbeherrschenden Stellung hinauszudrängen galt es vor allem, wenn ernsthafte und Erfolg versprechende Versuche mit der neuen Methode gemacht werden sollten. Und keineswegs ist das schon allgemein gelungen. Das Vorurteil für die Grammatik und ihren segensreichen Einflufs auf die jugendlichen Geister ist so riesenstark, dafs es selbst durch die wissenschaftlichsten Beweisgründe nur schwer zu brechen ist. Als eine segensreiche Tat nach dieser Richtung ist es zu begrüfsen, dafs die neuen preufsischen Lehrpläne wenigstens in einem gewissen Umfang selbst gegen den seither üblichen Betrieb der Grammatik Front machen und, wenigstens auf den Schulen mit Latein, das wirksamste Mittel, das Verbot, dagegen anwenden. Auf diese Weise ist doch zu erwarten, dafs Erfahrungen gemacht werden, die ihrerseits dazu beitragen müssen, die neuen Gedanken weiter zu verbreiten. Immerhin steht die Sache so, dafs es durchaus noch nicht überflüssig erscheint, nachdrücklichst klarzustellen, welche Aufgabe der Grammatik allein zukommen und welche durch sie nicht gelöst werden kann und ihr daher auch nicht zugemutet werden darf. Das Erlernen der sprachlichen Form fällt in dem alten sog. synthetischen Sprachunterricht zusammen mit dem Erlernen der Grammatik der Sprache. Teils ist das geschehen in der irrtümlichen Meinung, dafs die Grammatik die Sprache sei und durch jene diese angeeignet werden könnte; teils und hauptsächlich aber wurde der Weg aus einem andern Grunde eingeschlagen, einem Grunde, der, wenn er stichhaltig wäre, zwar nicht ohne Gewicht erscheinen müfste, doch aber schliefslich auch dann nicht, wie mich bedünken will, bestimmend für den Sprachunterricht sein dürfte. Dieser Grund war die Meinung, dafs der grammatische Sprachunterricht einen ganz aufserordentlichen Gewinn an formaler Bildung einbrächte, einer formalen Bildung, die gleichbedeutend sei mit einer weitgehenden, für alle Lebensverhältnisse wirksamen logischen Schulung und Erziehung zu wissenschaftlichem Denken und zu wissenschaftlicher Tätigkeit. Ursprünglich schrieb man eine solche wahrhaft staunenswerte Leistungsfähigkeit der Grammatik der klassischen Sprachen, zumal der lateinischen, zu. Später haben dann die Lehrer der neueren Sprachen — und hier stand nun das Französische im Vordergrund — den gleichen allheilsamen Einflufs dem grammatischen Unterricht dieser Sprachen zugeschrieben, indem sie von ihren Vettern, den Altphilologen, eine Meinung unbesehens herübernahmen, die zwar von diesen allgemein geglaubt, hier und da auch mit grofsem Aufwand von hochtönenden Worten zu begründen versucht, aber nie in ihrem wahren Kern untersucht und erkannt wurde. Das Richtige an der Sache ist zunächst nur, dafs, wenn wirklich dem Latein eine formalbildende Kraft zukäme, sie keiner der modernen Sprachen abzusprechen ist: denn soviel ist durch die vergleichende Sprachwissenschaft festgestellt, dafs von einer Überlegenheit der antiken Sprachen über die neueren rücksichtlich des Bildungsprinzips keine Rede sein kann, da ihnen allen »dieselbe innere Sprachform zu Grunde liegt«. Auch sind die neueren Sprachen keineswegs das Ergebnis einer stetig abnehmenden sprachlichen Bildungskraft; ihre sog. unorganischen Formen sind genau so organische Bildungen, wie die sog. organischen Formen der alten Sprachen, nämlich Erzeugnisse der unbewufst schaffenden Volksseele.

Aber etwas anderes ist es, ob den alten Sprachen und demgemäfs den neueren

gleichfalls wirklich die behauptete formalbildende Kraft innewohnt. Und das mufs, wenigstens in dem Umfange und mit der Wirkung, wie die Vertreter derselben sie zu schildern pflegen, aus guten Gründen verneint werden.

Die Annahme dieser ganz eigenartigen, man darf wohl sagen Wunderkraft, beruht nämlich auf der Ansicht, dafs die sprachlichen Formen als solche logische Gebilde seien, deren Erlernung sowie Durcharbeitung an der Hand des abstrakt-grammatischen Schemas, in das sie gezwängt worden sind, eine logisch bildende Kraft besitzen und eine dementsprechende Wirkung ausüben müsse auf jeden, der sie auf dem grammatischen Wege lernt. Nun hat aber die Sprachwissenschaft erkannt, dafs die Sprache aus »rein psychologischen Äufserungen des menschlichen Seelenlebens entsprungen ist und logischen Überlegungen so wenig zu verdanken hat, dafs sie vielmehr aus der Abwesenheit jedes logischen Denkens begriffen werden mufs«. Hieraus ergibt sich mit Notwendigkeit, dafs die Annahme von der logisch bildenden Kraft der Sprachformen an sich durch ihre Erlernung notgedrungen eine falsche ist, die durch obiges Ergebnis sprachwissenschaftlicher Forschung genügend widerlegt erscheint. Etwas anderes ist es mit dem Gewinn an logischer Bildung beim Sprachstudium, wenn es historisch betrieben wird, wenn die Entwicklung der Sprache, das Werden der Formen aufgewiesen und erkannt wird. Das geschieht aber im schulmäfsigen Unterricht nicht und kann nicht geschehen, da der Unterricht sich beschränkt auf die Darstellung der Sprache auf einer bestimmten Entwicklungsstufe, so dafs an eine Erklärung der Sprachformen aus ihren innern Gründen nicht zu denken ist, und eine Förderung wissenschaftlichen d. h. logischen Denkens, des Erkennens des »Warum« und »Weil« nicht möglich erscheint. Nun ist freilich zugegeben, dafs nach und nach doch recht viele Verteidiger der formalen Bildung sie nicht mehr allein aus der einfachen Erlernung der grammatischen Form herleiten; um so hartnäckiger haben sie dieselbe einer mit der Erlernung der theoretischen Grammatik auf das engste verknüpften Übung zugeschrieben, nämlich dem Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache, also auch in das Französische.

Soll aus dieser Tätigkeit ein Gewinn an logischer Denktüchtigkeit sich ergeben, so mufs mit ihrer Vornahme logische Denkarbeit verbunden sein. Nun hat die psychologische Untersuchung der bei dem Übersetzen in eine Fremdsprache oder aus derselben vor sich gehenden geistigen Prozesse folgendes ergeben. Das Übersetzen beruht auf Vergleichung der Formen zweier Sprachen. Die Vergleichung vollzieht sich durch Reproduktion erlernter fremder Sprachformen, sowie durch darauffolgende Subsumtion derselben unter die Formen der Muttersprache, und zwar vermittels der Apperzeption. Es erhellt hieraus ohne weiteres, dafs logische Prozesse bei dem ganzen Vorgange nicht vorkommen können, und so oft etwa eine Schlufsfolgerung gemacht wird, handelt es sich nur um einen psychologischen, nicht um einen logischen Schlufs, dessen wesentlichstes Merkmal, die Notwendigkeit, jenem fehlt. Wie wäre es auch denkbar, dafs beispielsweise um die Worte »der Hut des Vaters« in das Französische zu übersetzen, diese Worte auf logischem Wege erschlossen werden könnten, und man so auf »le chapeau du père« käme? Ist es nicht eine bekannte Tatsache, dafs derselbe deutsche Text von verschiedenen Personen so verschieden übersetzt werden kann und tatsächlich übersetzt wird, dafs zuweilen nur schwer erkannt wird, dafs derselbe Text zu Grunde liegt? Dafs beim Übersetzen in eine alte Sprache die Verschiedenheit durchgängig weit gröfser ist als beim Übersetzen in moderne Sprachen, hat seinen Grund hauptsächlich in dem so ungemein viel gröfseren Begriffsvorrat, den die modernen Völker gegenüber den antiken Völkern haben. Aber das tut hier nichts zur Sache: die Hauptsache bleibt, dafs die Logik bei der Übersetzungstätigkeit nicht wirksam ist; sonst dürften, da die Logik für alle Menschen dieselbe ist, dieselben Texte nicht verschiedene Übersetzungen ergeben können. Das Übersetzen betrifft, wie Neudecker richtig ausführt, nur etwas Grammatisches — die Vermeidung des Fehlermachens — die übrigens auch auf andere Weise, und sogar sicherer, zu erreichen ist. Wohl möchte man ihm zugestehen, eine Vor-

übung zum logischen Denken sein zu können. Aber es darf nicht vergessen werden, worauf gleichfalls Neudecker aufmerksam macht, dafs es der Gewöhnung an logisches Denken auch hindernd in den Weg treten kann, dafs es — was freilich hauptsächlich vom Übersetzen in das Lateinische und Griechische gilt — an Reden ohne Denken, an Worte ohne Sinn gewöhnt. Mag es einerseits das Gedächtnis stärken und die Aufmerksamkeit auf die Form steigern, so verführt es andrerseits nur zu leicht und zu gern, den Sinn des Übersetzten nicht zu beachten und den Inhalt der Begriffe zu vernachlässigen und damit demjenigen Umstand den gröfsten Vorschub zu leisten, auf dem vor allem die Schwäche des logischen Denkens beruht, nämlich der mangelhaften, undeutlichen Kenntnis der Begriffsinhalte. Beim Übersetzen kommt es allein auf grammatische, nicht auf logische Richtigkeit an; Sätze wie »der Tod ist grün« oder »Kopfschmerz schmeckt sauer« sind grammatisch eben so richtig, wie sie logisch unsinnig sind.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich auch, dafs ich nicht daran denke zu glauben, dafs durch Grammatik, samt ihrem Anhängsel, dem Übersetzen die Kenntnis der Begriffswelt vermittelt werden könne, oder dafs, wie ein neuerer Verteidiger des alten Sprachunterrichts — Planck — es ausdrückt, die vergleichende Betrachtung dahin führt, »dafs der Vorstellungsinhalt, welcher dem Worte in der Muttersprache zu Grunde liegt, schärfer gefafst wird und dafs dem Inhalte des fremdsprachlichen Wortes gegenüber die unterscheidenden und gemeinsamen Merkmale zum Bewufstsein gebracht werden und infolgedessen eine Klärung, Bereicherung und Ordnung unserer Begriffe eintritt«. Dem ist entgegenzustellen, dafs, wie schon oben erwähnt, es beim Übersetzen wesentlich ankommt auf gedächtnismäfsige Reproduktion von Formen und Wörtern. Mit Wissen von der Form ist aber mit nichten das Wissen von dem Inhalte gegeben. Dieses mufs besonders erworben werden und kann es nur durch historisches Begreifen der Entwicklung des Begriffs. Eine solche Arbeit liegt aber aufserhalb der Aufgaben der Schule. Dasselbe läfst sich nachweisen von der Behauptung, dafs der grammatisierende Sprachunterricht zur Bildung von ästhetischen und ethischen Vorstellungen beitrüge. Auch hierbei kommen wir, sobald der Sache auf den Grund gegangen wird, zu der Überzeugung, dafs, wenn dahingehende Erfolge erzielt werden sollen, eine historische Betrachtung der Sprachformen nötig wäre: nur dadurch könnten die Beziehungen der sprachlichen Form zu den sittlichen Begriffen aufgedeckt und somit in die Tiefe des sittlichen Empfindens des betreffenden Volks selbst eingeführt werden; nur durch historische Betrachtung kann — ein ästhetisches Empfinden als bewufster psychologischer Vorgang vorausgesetzt — das Verhältnis zwischen Stoff und Form, wie es den Bildungsprinzipien einer Sprache gemäfs zum Ausdruck kommt, erfafst und dadurch der Erzeugung ästhetischer Vorstellungen förderlich werden.

So ergibt sich denn aus der Betrachtung über den Wert des grammatischen Betriebs der Sprachen — natürlich auch der französischen — dafs der hohe Gewinn, den man sich davon verspricht, der Hauptsache nach geleugnet werden mufs. Wohl ist zugegeben, dafs dieser Art der Spracherlernung eine Schärfung der Aufmerksamkeit auf die Form, eine Stärkung des Gedächtnisses, überhaupt eine gewisse geistige Gewandtheit zuzugestehen ist, und dafs sie mancherlei Denkarbeit erfordert, die eine Vorstufe logischen (d. h. wissenschaftlichen) Denkens zu nennen ist. Es mufs aber geleugnet werden, dafs sie eine derartige Schulung bedeute, die geschickt mache, sich auf allen Lebensgebieten zurechtzufinden, den Anforderungen an Denken in allen Wissenschaften gerecht zu werden. Wenn aber hiermit der ganz eigenartige und einzige Erfolg des grammatischen Unterrichts fällt, so kann auch ihre einzige Stellung, die sie seither einnahm im fremdsprachlichen Unterricht, nicht gehalten werden. Sie mufs eine andere Aufgabe zugewiesen bekommen; stand sie seither im Mittelpunkt des Unterrichts, so mufs sie mehr an die Peripherie geschoben werden; war sie seither fast Selbstzweck, so mufs sie nun ein Mittel zum Zweck und nur soweit überhaupt herangezogen werden, als sie das sein kann. Das bedeutet die Formulierung, in der sie oben unter den Zielforderungen erscheint.

3. **Lehrmittel.** a) **Allgemeines.** Um die Ziele des französischen Unterrichts zu erreichen, bedarf es der Lehrmittel. Sie sind entweder unbedingt notwendige oder zufällige, gelegentliche. Zu den ersteren gehören alle diejenigen, ohne die der Unterricht überhaupt nicht ins Werk gesetzt werden kann. Ich rechne dahin 1. das Lesebuch; 2. französische Schulschriftsteller; 3. die Grammatik. Die andere Art der Lehrmittel umfafst alle diejenigen, die zwar dem Unterricht zu statten kommen, ihn fördern und deren Anwendung daher keineswegs gleichgültig ist, die aber doch nicht unbedingt erforderlich sind, so dafs ohne sie der Erfolg des ganzen Unterrichts in Frage gestellt werden könnte. Ihre Zahl läfst sich nicht ohne weiteres bestimmen, da sie von Zufälligkeiten und Gelegenheiten abhängt. Als sehr wichtige, die am häufigsten vorkommen und am meisten benutzt werden, nenne ich 1. die Lauttafel, 2. das analytische Französisch, 3. Anschauung (Umgebung der Schüler und Bilder).

b) **Das Lesebuch.** Ich habe das Lesebuch an erster Stelle genannt, nicht weil es absolut das wichtigste Lehrmittel des ganzen französischen Unterrichts darstellt; relativ darf es das aber genannt werden. Denn das Lesebuch ist und soll sein die Grundlage der Erlernung und Kenntnis der Sprache; die Kenntnis der Sprache ist aber die notwendige Voraussetzung zur Lösung der oben näher gezeichneten idealen und praktischen Aufgaben des Unterrichts.

Die Grundforderung der gesamten Reform, mögen noch so weitgehende Unterschiede zwischen ihren einzelnen Vertretern bestehen, ist immer geblieben: »Die Lektüre mufs im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen.« Was will das besagen? Nichts anderes, als dafs die Lektüre so sehr die Hauptsache ist, dafs alle Belehrung und jede Kenntnis durch die Lektüre zu vermitteln, an der Lektüre zu gewinnen ist. Nun ist es natürlich eine selbstverständliche Sache, dafs bei der »Lektüre« nicht von vorne herein und nicht ausschliefslich an die Lektüre von ganzen Schriftstellern zu denken ist. Für die Stufe, auf der im allgemeinen der französische Unterricht beginnt, also zwischen dem 4. und 6. Schuljahre, ist es rundweg ausgeschlossen, sofort einen Schriftsteller dem Unterricht zu Grunde zu legen. Andrerseits wird man schwere, nicht fortzuschaffende Bedenken tragen müssen, auf den Stufen, wo die Schriftstellerlektüre auftritt und nun die breite Grundlage des Unterrichts bildet, dies doch soweit auszudehnen, dafs diese Lektüre auch benutzt wird, um alles sprachliche und grammatische Material aus ihr zu entnehmen und systematisch zu verarbeiten. Das würde gleichbedeutend sein mit einer Verballhornisierung des Schriftstellers bezw. des Inhalts seines Werkes, die kein denkender Schulmann billigen und geschehen lassen kann. Es würde sich überdies bald zeigen, dafs ein Schriftsteller, der doch wahrlich in erster Linie ausgewählt wird wegen seines sachlichen Inhalts, durchaus nicht immer ausreicht, um das Sprachliche und Grammatische an ihm zu gewinnen, so dafs man oft genug in Verlegenheit geraten würde, wie diesen beiden Seiten des Unterrichts gerecht zu werden sei. So ergibt sich denn mit Notwendigkeit, hierfür, sowie für die unteren Stufen ein anderes Lehrmittel zur Anwendung zu bringen. Kein anderes scheint so zweckentsprechend wie ein Lesebuch, das — in seiner idealen Vollendung — so recht ein Handwerkszeug sein kann in den Händen des Lehrers und des Schülers, das den letzteren auf dem ganzen Wege durch die Schule als Bahnbrecher dienen kann und ihn hinaufführt zu immer gröfseren Höhen und ihm einen stets weiteren Umblick, einen stets wachsenden Fernblick, einen tieferen Einblick gewährt und verschafft. Die Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit eines guten Lesebuchs ist sowohl hinsichtlich des Inhalts als auch hinsichtlich der Form von der weittragendsten Bedeutung, die allein im stande ist, den vollen Erfolg des Unterrichts zu gewährleisten. Während die Schriftstellerlektüre jeweilig nur ein beschränktes, auch einseitiges Gebiet zur Betrachtung bringen kann, so dafs es vielleicht nicht immer, oder selbst gar nicht, möglich ist, alle mannigfaltigen Seiten einer reichen Kulturwelt im Laufe der Jahre, in denen die Schriftstellerlektüre getrieben wird, auch nur zu berühren, wie gerade das Lesebuch mit seinen einzelnen, in sich doch meist vollkommen abgeschlossenen Bildern, Darstellungen und Erzählungen am schönsten

im stande sein, überall, wo die Schriftstellerlektüre Lücken und schwache Stellen läfst, einzutreten, um das Bild, was wir geben wollen, zu einem möglichst vollständigen, harmonisch abgerundeten zu machen. Und sodann eignen sich die Stücke des Lesebuchs auch durchgängig zu einer Behandlung, die den Zweck hat, einerseits mannigfaltigen, verschiedene Lebensgebiete treffenden Sprachstoff zu beschaffen, andrerseits das Material zu liefern, um den grammatischen Bau darauf zu errichten. Der dritte wesentliche Punkt, der ein Lesebuch unbedingt notwendig erscheinen läfst, ist der Anfangsunterricht. Auch auf der untersten Stufe, ja im Anfangsunterricht schon nach verhältnismäfsig wenig Stunden, brauchen wir Lektüre. Diese mufs selbstverständlich einfachster Art, nach dieser Rücksicht geradezu ausgesucht sein, um ihrem Zweck zu entsprechen: das läfst sich aber nur in einem Lesebuche finden: das kann allein methodisch, stufenmäfsig aufgebaut, also auch für die allereinfachsten Bedürfnisse passend sein und den denkbar leichtesten Stoff in vollkommen einfacher Form darbieten.

Die Erkenntnis dieser Tatsache ist so zu sagen mit der Reform entstanden und gewachsen und hat, wie sich erwarten läfst, zu verschiedenen Versuchen geführt, ein möglichst vollkommenes Lesebuch zusammenzustellen. Es liegt nicht in meiner Absicht, die hierhergehörigen Werke einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, da nach meiner Meinung ein absolut mustergültiges noch nicht vorliegt. Ein solches läfst sich erst erwarten, wenn reichere Erfahrungen im einzelnen mit der neuen Methode gesammelt worden sind, die dann bei neuen Zusammenstellungen von Lesebüchern von entscheidendem Einflusse sein müfsten. Bei dem augenblicklichen Stand der Sache dürften als die vortrefflichsten Lesebücher anzusehen sein die von Kühn, Rofsmann & Schmidt, Ohlert und Bierbaum; jeder dieser Männer hat seinem Buche besondere Vorzüge mitzugeben gewufst, denen zuliebe man seine Einführung empfehlen könnte; während sie doch auch noch diese oder jene Schwächen und Unvollkommenheiten aufweisen, die sich freilich zur Genüge erklären aus der Jugend dieser speziellen Literatur, doch aber manchen von ihrer Benutzung fernhält.

**c) Schulschriftsteller.** Unter französischen Schulschriftstellern haben wir hier selbstredend diejenigen zu verstehen, deren Werke sich eignen auf unseren höheren Schulen gelesen zu werden. Die Frage, welche das sind, verlangt eine etwas weitergehende Beantwortung: sie hängt auf das engste zusammen mit derjenigen nach dem Werte der Werke der französischen Literatur überhaupt. Diese Frage ist oft aufgeworfen und sehr verschieden beantwortet worden. Die Antworten zeigten nicht immer volle Objektivität und bewiesen zuweilen, dafs keine ausreichende Sachkenntnis sie begründet hatte; ja, oft genug waren sie derartig, dafs nationale Abneigung, um nicht zu sagen Chauvinismus, und blinder Autoritätsglaube sie diktiert zu haben schienen. So ist denn der französischen Literatur von dem einen geradezu abgestritten worden, dafs sie im stande sei, den Geist unserer Jugend mit wertvoller materialer Bildung zu erfüllen, im besonderen ihn mit hohen sittlichen Anregungen und Ideen auszurüsten. Von anderer Seite ist dann freilich nicht ohne Geschick der Nachweis zu führen versucht worden, dafs in den angeregten Richtungen die französische Literatur keiner anderen nachstehe.

Es mufs nun, meine ich, von vorneherein unumwunden zugestanden werden, dafs die französische Literatur eine nicht geringe Menge von Erzeugnissen aufweist, die, mögen sie in sittengeschichtlicher Beziehung auch von Wert und Interesse sein, doch den Charakter des Leichtfertigen so an der Stirn tragen, dafs sie der Jugend unbedingt nicht in die Hand gegeben werden dürften, ohne die Sittlichkeit auf das ernsteste zu gefährden. Es mufs ferner zugegeben werden, dafs, abgesehen von solchen Werken, die geradezu unsittlich im engeren Sinne des Wortes sind, doch auch unter den übrigen literarischen Erzeugnissen Werke vorhanden sind, die durch den ganzen Geist und die Anschauung, worin sie abgefafst sind und ihren Gegenstand darstellen, als Jugendlektüre durchaus bedenklich, ja verwerflich genannt werden müssen. Hierher gehören leider oft genug Darstellungen aus der Geschichte, die dadurch für unsere Jugenderziehung unbrauch-

bar geworden sind, dafs sie nicht die gebührende Objektivität aufweisen, dafs sie die Geschichte von irgend einem Parteistandpunkt aus darstellen, dadurch ein tendenziös gefärbtes Bild hervorbringen, und zu ihrem Verständnis nicht selten eine genauere Bekanntschaft mit den treibenden Mächten der politischen Tagesinteressen voraussetzen — womit der Jugend nicht allein nicht gedient ist, sondern wovor wir sie nach meiner Meinung mit aller Macht bewahren sollten. Aus diesen Zugeständnissen ergibt sich dann ohne weiteres, dafs wir bei der Bestimmung der französischen Schullektüre nicht blindlings zugreifen dürfen — in welcher Literatur könnten wir das auch! Wir müssen vielmehr sorgfältig Umschau halten und Einsicht nehmen, um das unseren Anforderungen entsprechende herauszufinden. Das ist aber auch gar nicht so ungemein schwer, oder gar unmöglich, wie es wohl hier und da ohne recht genügende Begründung behauptet worden ist. Die Zahl der Werke, die nicht allein der Jugend unbedenklich in die Hand gegeben werden dürfen, sondern auch eine Fülle edelster Geistesbildung enthalten und gewähren können, ist ganz gewifs grofs genug, dafs wir nicht in die Verlegenheit kommen, was wir wählen sollen, und ob wir hinreichendes Material finden. Es wäre ja kaum denkbar, dafs es anders sein sollte. Ein Volk, das zu wiederholten Malen an wichtigen Wendepunkten der Geschichte die Führung unter den europäischen Völkern inne gehabt und gewaltigen Kulturereignissen zum Durchbruch verholfen hat, das, geistig hoch begabt, auf allen Gebieten, der menschlichen Geistestätigkeit sich geregt und gerührt hat, das seit den frühesten Zeiten, in denen sich die modernen Völker und Staaten zu bilden begannen, die Poesie in volkstümlicher und kunstmäfsiger Form gepflegt und hervorgebracht hat, das auf dem Gebiete der Kunst im engeren Sinne so dauernde Denkmäler geschaffen und eine Sprache gebildet hat, die, was geistige und ästhetische Vollendung anlangt, zu den hervorragendsten Schöpfungen des Menschengeistes gerechnet werden mufs; kurzum, ein Volk, das auf allen Gebieten idealen Strebens und Schaffens sich hervorgetan hat, das hat notwendigerweise auch literarische Erzeugnisse gezeitigt, die wert sind, gekannt zu sein und inhaltlich so beschaffen, dafs sie auch den Geist unserer Jugend glücklich beeinflussen, ihn nicht nur intellektuell und ästhetisch, sondern auch ethisch mit fruchtbringenden Gedanken zu erfüllen vermögen. Und wenn immer und immer wieder entgegengehalten wird, über die gesamten Werke der französischen Literatur liege ein Etwas, das unserm germanischen Genius von Grund aus entgegen sei, so ist zu sagen, dafs gerade dieses aus romanischen und keltischen Elementen gemischte Etwas durch seinen Gegensatz, meinetwegen durch seinen Widerspruch, gegen unser Wesen, uns gerade auf das heilsamste beeinflussen kann: denn jeder klare Blick in das innerste Wesen eines fremden Volkes bedeutet und bedingt eine Vertiefung in unser eigenes Wesen, und wo die herbeigeführt wird, da ist schon eine grofse Frucht gepflückt, wenn auch kein weiterer Gewinn abfiele. Aber auch das ist der Fall, die französische Literatur ist tatsächlich reich genug, um aus ihrer Fülle allen, die an ihre Quelle kommen, eine hinreichende Gabe mit auf den Weg zu geben. Es wird nicht zu besorgen sein, dafs einem Bedürfnis der Schule, das verständig ist, nicht genügt werden könnte. Im Gegenteil, in den meisten Fällen wird sich ergeben, dafs uns noch die Wahl offen steht zwischen mehreren Werken, die unserem Zweck in gleicher Weise dienen könnten. Persönlicher Geschmack, individuelle Neigung wird in den meisten Fällen zu ihrem Rechte kommen. Es kann bei der Wahl stets auf den sittlichen Gehalt, auf den stilistischen Wert und auf die Verständlichkeit des Textes ebensoviel Rücksicht genommen werden, wie darauf, dafs die gewählten Werke die Eigentümlichkeiten der französischen Sprache und des französischen Volksgeistes widerspiegeln. Der richtigen Erkenntnis dieser Tatsache hat erst die zweite Hälfte des vor. Jahrhunderts wesentliche Förderung gebracht; sie hängt einerseits zusammen mit der Entstehung und dem einzigen Aufblühen der modernen Philologie, andrerseits aber nicht minder mit der Ausbreitung des Reformgedankens. Die romanische Philologie hat unter anderm das Verdienst, tatkräftig und erfolgreich an die Hebung der gewaltigen

Schätze der älteren und mittleren Literatur gegangen zu sein und die Durchforschung im einzelnen ermöglicht zu haben. Die Reformbewegung aber durchforschte die französische Literatur auf das eingehendste und systematischste für die Zwecke der Schule und zog auch volkstümliche Erzeugnisse aller Art mit in den Kreis ihrer Betrachtung. Manche einzelne günstige Umstände kamen hinzu, um eine, wenn auch noch nicht vollständige, so doch eine sehr ansehnliche Aufstellung solcher Schriften zu besorgen, die sich für den Schulgebrauch eignen. Mag das, wie gesagt, auch noch kein vollständiges, ein für allemal abgeschlossenes Werk sein, was nach meiner Überzeugung für eine lebende, fortblühende Literatur überhaupt ausgeschlossen ist — so ist doch vollständig der Beweis geliefert, dafs für den Schulunterricht passende Werke in der französischen Literatur genügend vorhanden sind. In den neuesten Lesebüchern ist ferner ersichtlich, dafs auch an volkstümlichen Erzeugnissen, wie Kindersprüchen, Sprichwörtern, Rätseln, Märchen durchaus nicht der Mangel bei den Franzosen herrscht, den man früher — aus ungenauer Kenntnis — gern annahm, so dafs gerade für den Anfangsunterricht im Französischen auf der untersten Stufe ein sehr passender Stoff geboten wird, der den Schüler vom ersten Augenblick an so recht mit der eignen Geistesart der Franzosen bekannt macht. Was nun die Schriftsteller anlangt, die, wenn ich so sagen soll, zum Kanon derjenigen gehören, die auf der Schule gelesen werden können, so würde es kaum einen Zweck haben, wollte ich deren Namen hier alle hersetzen; mindestens müfste eine, wenn auch nur kurze Begründung dazu kommen. Das würde aber doch über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Ein anderes wäre es, wenn ich einige allgemeine Gesichtspunkte aufstellte, die nach meiner Meinung notwendig und immer bei der Wahl der Lektüre festgehalten werden müfsen. Zum Teil ergeben sie sich ja schon aus den obigen Ausführungen über die Aufgabe des französischen Unterrichts im allgemeinen. Es würden hier also noch einige spezielle Angaben hinzukommen.

Als ganz selbstverständlich gilt zunächst, dafs nur die neufranzösische Literatur in Betracht kommen kann, d. h. die Zeit vom Beginn der klassischen Periode unter Ludwig XIV. bis auf die Gegenwart. Die Zeit vor der französischen Klassizität geht uns auf unseren Schulen nichts an, da der französische Unterricht es mit der modernen Kultur zu tun hat. Diese erhält aber in Frankreich erst im 17. Jahrhundert literarisch einen vollendeten Ausdruck, während die Zeit von der Renaissance bis 1600 einen Übergang darstellt, in dem die Vertreter der Literatur im Kampfe liegen mit der Gestaltung der Sprache und des Stoffes.

Was die klassische Periode anlangt, so will ich nicht leugnen, dafs ihr von vielen Seiten eine Hochschätzung gezollt worden ist und wird, die sie ihrer Verwendbarkeit nach für die Schule nicht immer verdient und die offenbar sich nicht ganz klar ist über den eigentlichen Wert, den manche Autoren jener Zeit als Quelle der Sittlichkeit haben. Es ist ganz gewifs, dafs manche Werke — besonders die des Racine — zu einer Gefahr für unsere Jugend werden können und daher unbedingt ausgeschlossen bleiben müssen; wie denn ja natürlich der ganze Geist der Zeit mehr oder minder wahr und energisch in den Werken der Literatur zum Ausdruck, zur Abspiegelung gelangt. Aber dieser Zeitgeist ist doch nicht nur und ausschliefslich eine Verkörperung der Unsittlichkeit; er hat doch auch gute, edle, erhebende Seiten, die nicht minder in den literarischen Erzeugnissen dargestellt erscheinen und zur sittlichen Bildung unserer Jugend dienen können. Aber noch mehr. Wenn ich auch niemals meine Zustimmung geben könnte, dafs beispielsweise die Phèdre des Racine oder sonstige Dramen gelesen würden, in denen die Liebe mehr oder minder nach ihrer sinnlichen Form das eigentlich Treibende der Handlung ist, so sehe ich nicht ein, warum sich nicht der Cid, die Horatier, Cinna oder von Racine wenigstens die Athalie, von verschiedenen Molièreschen Stücken ganz zu schweigen, zur Lektüre eignen sollten. Haben sie Schwächen oder Fehler in der Form, im Stoff, in den Gedanken, wohlan, so müssen sie genannt, so mufs den Schülern Aufklärung geleistet werden, damit sie lernen, wie es nicht gemacht werden darf, wie sie nicht denken und handeln sollen. Bei alle

dem aber drängen die Schüler doch ein in die eigene Denkweise der Franzosen, wie sie zu einer bestimmten Zeit war, aber stets gewesen ist und sich noch zeigt. Dieses Verständnis des fremden Volkes ist aber eine Hauptaufgabe, die wir durch den französischen Unterricht erreichen wollen, weil durch dies Verständnis, sei es nun übereinstimmend, sei es gegensätzlich, sei es [illegible] vermittelnd oder ausgleichend, gerade für die allgemeine Geistesbildung und für die ethische nicht zum letzten die heilsamsten Folgen zu erwarten sind. Scheinen nur demnach die aus einzelnen klassischen Werken hergenommenen Bedenken gegen die Berücksichtigung der Literatur im Zeitalter Ludwigs XIV. nicht schwer genug, um die ganze Zeit zu streichen, so mufs doch die entgegengesetzte Meinung durch ganz besonders ihre Stütze finden, dafs es unerhört wäre, den Schülern unserer höheren Schulen die literarischen Erzeugnisse einer Zeit zu verschliefsen, die von den Franzosen, wenn nicht für die bedeutendste, so doch für eine der bedeutendsten ihrer ganzen Geschichte gehalten wird, und die, mögen wir mit vollem Recht von einer solchen Verschätzung uns weit entfernt halten, doch auch in unseren Augen als eine grofse erscheint, die zugleich für die Franzosen das Tragische in sich trägt, dafs sie mit all ihrem Glanz an äufserer Pracht und Herrlichkeit, mit all ihren funkelnden Geistesschöpfungen, mit all ihren kriegerischen Erfolgen und Siegesruhm, mit all ihrem Selbstbewufstsein, Hochmut und frevelhaften Übermut den Grund legte zu einem unaufhaltsamen Verfall, zu blutigem Sturz und zu unerhörter Niederlage und Demütigung vor dem Volke, das in jener Glanzzeit des vierzehnten Ludwig vor allem schmählich von den Franzosen mifshandelt worden ist. Ich meine also, dafs aus diesen Gründen auch aus der klassischen Periode der französischen Literatur Werke in den festen Bestand unserer Schullektüre aufgenommen werden müssen. Ein weiterer Grundsatz bei der Auswahl der Lektüre ist der, dafs ein angemessenes Verhältnis zwischen Poesie und Prosa gewahrt bleibe. Einseitig oder gar ausschliefslich die eine Art auf Kosten der anderen zu betreiben, halte ich für unzulässig und gehe dabei soweit, dafs ich nicht einmal einen wesentlichen Unterschied für die verschiedenen Gattungen der höheren Schulen mache; nur die höhere Mädchenschule dürfte eine ausgesonderte Stellung einnehmen müssen. Im übrigen aber meine ich, dafs an allen anderen höheren Schulen ungefähr dasselbe Verhältnis zwischen poetischer und prosaischer Lektüre bestehen mufs, und dafs an Schulen mit weniger Unterrichtsstunden beide Gattungen des Lesestoffes verhältnismäfsig dieselbe Herabminderung erfahren müssen. Ich meine zwar auch nicht, dafs die französische Lektüre die Aufgabe habe, literarische Ideen zu vermitteln, und man deshalb die Poesie pflegen müsse. Wohl aber bin ich der festen Überzeugung, dafs wir auf unseren Schulen den idealen Sinn zu pflegen haben, und zwar bei allen gebotenen Gelegenheiten; darum soll auch im französischen Unterricht die Poesie unter den Lesestoffen einen gebührenden Raum einnehmen. Über die unter den Prosaschriftstellern zu treffende Auswahl herrscht in den beteiligten Kreisen keine rechte Einigkeit. Es kommt nämlich oft die Auffassung zum Vorschein, als müsse — zumal auf den Realanstalten ohne Latein — ganz besonders die wissenschaftliche Prosa berücksichtigt werden, also z. B. Werke aus der neueren Physik, Geographie, Naturwissenschaft, politischen Wissenschaft etc. Diese Meinung hat zunächst etwas unleugbar Bestechendes, weil sie ja einer wünschenswerten Konzentration entgegenzukommen scheint. Sie ist aber doch nicht ohne schwerwiegende Bedenken. Zunächst wären Fachschriften im engeren Sinne wohl schon aus dem einfachen Grunde ausgeschlossen, weil, wollte man die Fähigkeit des Verständnisses bei den Schülern auch voraussetzen, doch von den durchgängig nach der Seite nicht genügend gebildeten Lehrern der neueren Sprachen nicht wohl verlangt werden kann, dafs sie ein solches Spezialwerk ihren Schülern auslegen sollen. Ferner bin ich aber sehr entschieden der Ansicht, dafs es ganz und gar aufserhalb der Aufgabe der Schule liegt, soweit auf eine fachwissenschaftliche Bildung ihrer Zöglinge sich einzulassen, dafs sogar im fremdsprachlichen Unterricht Fachschriften aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, der Chemie etc. gelesen werden. Sie sollen wohl — und das ist

auch erreichbar — soweit in ihrer Kenntnis der französischen Sprache gefördert werden, dafs sie später, sobald ihr Beruf sie dazu führt, derartige Schriften mit Erfolg lesen und studieren können; wie denn ja auch in den naturwissenschaftlichen Fächern dasjenige Mafs von Kenntnissen und Tüchtigkeit auf der Schule erworben werden soll, das befähigt, im Falle des Gebrauches, in den genannten Gebieten sich zurechtfinden und zu selbständigem Studium vorgehen zu können. Aber weiter dürfen die Ansprüche hier wie dort nicht gehen, sonst führen sie in das Gebiet und in die Aufgaben der Fachschulen, der Universität und des Studiums. Ich wüfste auch gar nicht, woher die Zeit kommen sollte, um solchen Ansprüchen gerecht zu werden; man müfste sie anderen Stoffen entziehen, und dazu möchten doch wohl nur wenige Sachverständige aus der Schule ihre Hand reichen. Unbeschadet dieser, wie mich bedünken will, durchschlagenden Einwendungen gegen naturwissenschaftliche und technische Fachlektüre kann man bereitwilligst zugestehen, dafs bei der Auswahl von Biographien grofser Männer, auch solche berücksichtigt werden, die sich auf den beregten Gebieten hervorragende Verdienste erworben haben, soweit auch Gesichtspunkte von allgemeiner Bedeutung, besonders in ethischer Beziehung im Leben solcher Männer hervortreten und sich nutzbar machen lassen.

Dafs bei dem prosaischen Lesestoff die moderne Prosa eine wesentliche Berücksichtigung erfahren darf, vielleicht mufs, will ich nicht in Abrede stellen. Nur soll man auch hier nicht einseitig und ausschliefslich verfahren in der Meinung, das sei notwendig aus Rücksicht auf den zu gewinnenden Sprachstoff. Ich habe schon oben ausgeführt, dafs für diese Seite des französischen Unterrichts in erster Linie das Lesebuch da sei. Das mufs allerdings die heutige Sprache, wenn nicht allein, so doch in weit überwiegendem Umfange berücksichtigen, damit hier vor allem die praktische Bedeutung, der unmittelbare Wert des Unterrichts für das Leben zu seinem Rechte kommt (meinetwegen auch inhaltlich in Stücken aus den Gebieten der Naturwissenschaften und der Technik). Aber der Lektüre der Schriftsteller kommt diese Aufgabe nicht vor anderen zu; kann zu ihrer Lösung hier nebenbei mitgewirkt werden, so ist das willkommene Hilfe; aber sie suchen, ihr zuliebe die Schriftsteller wählen und manche ganz ausschliefsen, das mufs unbedingt zurückgewiesen werden.

Ich habe schon oben gelegentlich erwähnt, dafs ich rücksichtlich der Lektüre bei den einzelnen Gattungen der höheren Schulen höchstens quantitative Unterschiede machen möchte, je nach der Zahl der für das Französische angesetzten Stunden. Eine derartige Gleichstellung der besagten Schulen verlange ich überhaupt für den französischen Unterricht: seine Aufgabe ist in allen die gleiche, die nur modifiziert werden kann durch die verfügbare Zeit, nicht aber durch die Methode des Unterrichts noch durch die Qualität des gebotenen französischen Lernstoffs. Indessen bin ich doch genötigt, wenn ich auch die Fachschulen als nicht hierher gehörig von der Betrachtung ausschliefse, nach einer Seite hin, so etwas wie eine Ausnahme zu machen, nämlich bei den höheren Mädchenschulen. Sind hier bei der Auswahl der Lektüre schon wegen des Geschlechts der Zöglinge gewisse Rücksichten zu üben, so glaube ich auch, dafs aus einem anderen Grunde der französische Lesestoff hier sich nicht decken kann mit dem der Knabenschule. Die Zukunft, die Bestimmung unserer Mädchen ist trotz der im Augenblick stark spukenden Emanzipationslust und trotz der durch die soziale Not und Verwirrung leider geschaffenen etwas schiefen Stellung vieler Glieder des weiblichen Geschlechts, doch ohne Zweifel fürs erste noch das Haus, die Familie. Das ist ihre Welt, das der Schauplatz ihrer Tätigkeit, das das Feld, wo sie das goldne Korn der Tugend, der Frömmigkeit, der Liebe säen, edle Sitte vorbildlich verbreiten, idealen Sinn hegen und pflegen soll. Auf diese schöne Aufgabe hat die Schule das Mädchen hinzuführen und vorzubereiten, und dementsprechend ihre Unterrichtsstoffe auszuwählen und darzubieten. Und von diesem Gesichtspunkt aus mufs auch die französische Lektüre für die Mädchenschulen ausgesucht werden, so dafs dadurch naturgemäfs ein etwas anderes Aussehen erzeugt wird. Es wird also der poetischen Literatur ein etwas gröfserer Raum zugebilligt werden müssen;

dem aber dringen die Schüler doch ein in die eigene Denkweise der Franzosen, wie sie zu einer bestimmten Zeit war oder stets gewesen ist und sich noch zeigt. Dieses Verständnis des fremden Volkes ist aber eine Hauptaufgabe, die wir durch den französischen Unterricht erreichen wollen, weil durch dies Verständnis, sei es nun übereinstimmend, sei es gegensätzlich, sei es unmittelbar vorbildlich oder abstofsend, gerade für die allgemeine Geistesbildung, und für die ethische nicht zum letzten, die heilsamsten Folgen zu erwarten sind. Scheinen mir demnach die aus einzelnen klassischen Werken hergenommenen Bedenken gegen die Berücksichtigung der Literatur im Zeitalter Ludwigs XIV. nicht schwer genug, um die ganze Zeit zu streichen, so mufs doch die entgegengesetzte Meinung darin ganz besonders ihre Stütze finden, dafs es unerhört wäre, den Schülern unserer höheren Schulen die literarischen Erzeugnisse einer Zeit zu verschliefsen, die von den Franzosen, wenn nicht für die bedeutendste so doch für eine der bedeutendsten ihrer ganzen Geschichte gehalten wird, und die, mögen wir mit vollem Recht von einer solchen Wertschätzung uns weit entfernt halten, doch auch in unseren Augen als eine grofse erscheint, die zugleich für die Franzosen das Tragische in sich trägt, dafs sie mit all ihrem Glanz an äufserer Pracht und Herrlichkeit, mit all ihren funkelnden Geistesschöpfungen, mit all ihren kriegerischen Erfolgen und Siegesruhm, mit all ihrem Selbstbewufstsein, Hochmut und frevelhaften Übermut, den Grund legte zu einem unaufhaltsamen Verfall, zu blutigem Sturz und zu unerhörter Niederlage und Demütigung vor dem Volke, das in jener Glanzzeit des vierzehnten Ludwig vor allem schmählich von den Franzosen mifshandelt worden ist. Ich meine also, dafs aus diesen Gründen auch aus der klassischen Periode der französischen Literatur Werke in den festen Bestand unserer Schullektüre aufgenommen werden müssen. Ein weiterer Grundsatz bei der Auswahl der Lektüre ist der, dafs ein angemessenes Verhältnis zwischen Poesie und Prosa gewahrt bleibe. Einseitig oder gar ausschliefslich die eine Art auf Kosten der anderen zu betreiben, halte ich für unzulässig und gehe dabei soweit, dafs ich nicht einmal einen wesentlichen Unterschied für die verschiedenen Gattungen der höheren Schulen mache — nur die höhere Mädchenschule dürfte eine abgesonderte Stellung einnehmen müssen. Im übrigen aber meine ich, dafs an allen anderen höheren Schulen ungefähr dasselbe Verhältnis zwischen poetischer und prosaischer Lektüre bestehen mufs, und dafs an Schulen mit wenigen Unterrichtsstunden beide Gattungen des Lesestoffes verhältnismäfsig dieselbe Herabminderung erfahren müssen. Ich meine zwar auch nicht, dafs die französische Lektüre die Aufgabe habe, literarische Ideen zu vermitteln, und man deshalb die Poesie pflegen müsse. Wohl aber bin ich der festen Überzeugung, dafs wir auf unsern Schulen den idealen Sinn zu pflegen haben, und zwar bei allen gebotenen Gelegenheiten: darum soll auch im französischen Unterricht die Poesie unter den Lesestoffen einen gebührenden Raum einnehmen. Über die unter den Prosaschriftstellern zu treffende Auswahl herrscht in den beteiligten Kreisen keine rechte Einigkeit. Es kommt nämlich oft die Auffassung zum Vorschein, als müsse — zumal auf den Realanstalten ohne Latein — ganz besonders die wissenschaftliche Prosa berücksichtigt werden, also z. B. Werke aus der neueren Physik, Geographie, Naturwissenschaft, polytechnischen Wissenschaft etc. Diese Meinung hat zunächst etwas unleugbar Bestechendes, weil sie ja einer wünschenswerten Konzentration entgegenzukommen scheint. Sie ist aber doch nicht ohne schwerwiegende Bedenken. Zunächst wären Fachschriften im engeren Sinne wohl schon aus dem einfachen Grunde ausgeschlossen, weil, wollte man die Fähigkeit des Verständnisses bei den Schülern auch voraussetzen, doch von den durchgängig nach der Seite nicht genügend gebildeten Lehrern der neueren Sprachen nicht wohl verlangt werden kann, dafs sie ein solches Spezialwerk ihren Schülern auslegen sollen. Ferner bin ich aber sehr entschieden der Ansicht, dafs es ganz und gar aufserhalb der Aufgabe der Schule liegt, soweit auf eine fachwissenschaftliche Bildung ihrer Zöglinge sich einzulassen, dafs sogar im fremdsprachlichen Unterricht Fachschriften aus dem Gebiete, der Naturwissenschaften, der Chemie etc. gelesen werden. Sie sollen wohl — und das ist

schwerwiegendem Grunde. Wollte man alle bisher aufgeführten Bedenken fallen lassen, so würde die Schriftstellerlektüre mehr oder weniger aufhören; es würden Lesebücher an ihre Stelle treten, die rein nach dem Grundsatze der Konzentration zusammengestellt sein müfsten — wie ja die Uferschen Bücher beweisen — die sich aber um die sprachliche Form hinsichtlich der Schwierigkeit gar nicht, oder doch nicht genügend, jedenfalls nicht grundsätzlich kümmern könnten. Nun ist aber für den Sprachlehrer wenigstens das ein unumstöfslicher Satz, dafs für die Auswahl der Lektüre im französischen Unterricht für bestimmte Stufen Inhalt und Form (Sprache, Stil) gleicherweise entscheiden müssen. Wäre der Inhalt eines Stückes noch so geeignet für eine bestimmte Stufe des Unterrichts, die Form dagegen in irgend einer wesentlichen Beziehung unpassend, so müfste von seiner Benutzung abgesehen werden, weil eine gedeihliche Verarbeitung ausgeschlossen wäre. Das Ufersche Buch zu den deutschen Freiheitskriegen liefert den schlagendsten Beweis. Sein Inhalt, der, wie ich natürlich zugebe, dem von Ufer gewollten Zweck entspricht, setzt sich zusammen aus Stücken von Erckmann-Chatrian (Histoire d'un Conscrit), von Ségur (Histoire de Napoléon et da la Grande Armée), von Thiers (Histoire du Consulat et de l'Empire), aus Liedern von Béranger; es kommen hinzu Delavigne, V. Hugo, Stücke aus Schillings Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Welch ein Konglomerat von Stilverschiedenheit! Und das soll von ein und demselben Schüler, einem Tertianer, verarbeitet, verdaut werden! Das ist eben einfach unmöglich, weil die Schwierigkeit zu grofs ist. Unter ihr mufs auch das Interesse erlahmen, das der Stoff mit sich bringt.

Ich fasse das Ergebnis der Ausführungen über die Konzentration kurz zusammen: So verlockend es auch ist, den Gedanken der Konzentration in der französischen Lektüre zur Geltung zu bringen, so lassen sich doch so wichtige Bedenken dagegen vorbringen, dafs es unmöglich scheint, ihn durchzuführen; die bisher gemachten Versuche bestätigen vollkommen die Bedenken. Dagegen versteht es sich sozusagen von selbst, dafs bei der Auswahl der französischen Lektüre, soweit es mit den Aufgaben dieses Unterrichtsfaches verträglich ist, Rücksicht auf den jeweiligen sonstigen Sachunterricht der betreffenden Stufe genommen wird, und dafs besonders in der Verarbeitung des französischen Stoffes alle Gelegenheiten benutzt werden, Fühlung mit anderen Unterrichtsgegenständen zu nehmen und an der Einheitlichkeit des gesamten Unterrichts mitzuarbeiten.

Das Deutsche im französischen Unterricht. Ich komme endlich zu einem letzten Punkt, den ich bei Gelegenheit der französischen Lektüre zu berühren nicht umhin kann; ich meine die Berücksichtigung der deutschen Sprache beim Unterricht in der französischen, wie sie ganz besonders bei der französischen Lektüre oft verlangt worden ist und noch wird. Es ist dies ein Punkt, der noch sehr der Aufklärung bedarf, dem gegenüber eine bestimmt begründete Stellung genommen werden mufs. Wir sind noch keineswegs aus der Zeit heraus, wo ernstlich behauptet wurde, die deutsche Sprache müsse an der fremden gelernt werden, und wo demgemäfs verlangt wurde, dafs z. B. die deutsche Formenlehre in VI mit und bei der lateinischen oder französischen geübt und gelernt werden müfste. Erst allmählich kam man dahinter, welch ein Widersinn darin liegt; erst in den letzten Jahren gelangte man mehr und mehr, doch lange nicht allgemein, zu der Einsicht, dafs eine fremde Sprache erst dann mit Erfolg betrieben werden könnte, wenn die Muttersprache einigermafsen beherrscht würde, und dafs es geradezu ein Ding der Unmöglichkeit sei, die Muttersprache aus der fremden, also in unserem Falle aus der französischen lernen oder lehren zu wollen. Wie gesagt, diese Einsicht macht sich geltend, gewinnt an Boden, aber ist noch weit entfernt, überall zum Durchbruch gekommen zu sein. Denn immer und immer wieder wird die Forderung erhoben, Formlehre und Syntax, Stil und Ausdrucksweise im Deutschen durch den französischen Unterricht, zumal bei der Lektüre, zu fördern, zu glätten, zu bereichern; ja, man geht sogar soweit, zu meinen, dafs durch die beim Übersetzen stattfindende Vergleichung erst ein bewufstes Verständnis, ein einsichtiger Gebrauch der Muttersprache gewonnen werde;

dafs sich aus der Gegenüberstellung der Ausdrucksmittel beider Sprachen auch die Beherrschung derselben ergebe. In höchst gründlicher und überzeugender Weise hat A. Ohlert in seinem Buche: »Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung« die Irrtümlichkeit dieser Meinung nachgewiesen. Es würde hier viel zu weit führen, eingehend die Sache zu erörtern. Es mag genügen, einige Hauptpunkte hervorzuheben. Es gibt keine allgemeingültige Form des sprachlichen Bewufstseins, sondern jede Sprache hat ihre psychologische Form, in die sie ihre Sprachformen einordnet. Die Kategorien der Grammatik, äufserlich ähnlich, weisen materielle Unterschiede von grofser Wichtigkeit auf, so dafs durch die Anwendung der gleichen technischen Ausdrücke keineswegs die gleichen Begriffe gegeben sind, vielmehr damit gar keine Kenntnis der deutschen Grammatik gewonnen wird, diese vielmehr nur aus deutschem Sprachstoff erwachsen kann. Auch bei den Übersetzungsübungen kann für die Kenntnis der deutschen Sprache oder deren Erwerbung so gut wie nichts getan werden. »Denn die Eigentümlichkeiten des deutschen Sprachgebrauchs beruhen auf einer besonderen Wirksamkeit der sprachpsychologischen Gesetze und auf einer besonderen historischen Entwicklung.« Beim Übersetzen kann der Schüler nur bekannte Ausdrücke anwenden oder solche, die ihm der Lehrer sagt, aber sie können durch das Übersetzen nicht erzeugt werden. Unrichtigkeiten im deutschen Sprachgebrauch können und sollen natürlich verbessert werden — aber kann der Lehrer auch in der französischen Stunde sich darauf einlassen, die Unrichtigkeiten der deutschen Übersetzung zu erklären? Alles, was sich tun läfst, ist, bei dem Übersetzen aus dem Französischen dahin zu streben, dafs der Schüler die Fertigkeit, welche er im Gebrauche seiner Muttersprache bereits besitzt, auch betätigt und wo sie dem deutschen Sprachgebrauch nicht genügt, das Richtige zu geben. Alles Weitere aber, das darüber hinausgeht, mufs aus dem französischen in den deutschen Unterricht verwiesen werden, wo allein eine systematische und begründende Darstellung der deutschen Sprache und ihres Gebrauchs am Platze ist. Daher ist es auch vollkommen zwecklos, Übersetzungen in das Deutsche diesem zuliebe schriftlich machen zu lassen: denn der französische Unterricht und die Kenntnis der französischen Sprache hat keinen Nutzen davon, sie verlieren nur Zeit, die gewinnbringender verwertet werden kann.

d) Grammatik (Lehrbuch). Zu den notwendigen Lehrmitteln habe ich oben als drittes die Grammatik genannt. Gemeint ist natürlich ein grammatisches Lehrbuch. Über den Wert der Grammatik als Gegenstand habe ich mich des weiteren ausgesprochen; ich habe darzutun versucht, dafs sie mindestens bei weitem nicht den Wert und die Bedeutung für die geistige Ausbildung haben kann, die ihr seit den Tagen des Humanismus zugeschrieben worden ist und in weiten Kreisen noch wird. Sie mufs vielmehr als ein notwendiges Übel beim Sprachunterricht mit in den Kauf genommen werden, das folgerichtig auf das unumgänglich notwendige Mafs zu beschränken ist. Dagegen darf nicht gefolgert werden aus dieser verhältnismäfsig niedrigen Stellung der Grammatik, dafs ihr Erlernen und dauernde Kenntnis dem Zufall und der Willkür zu überlassen sei. Auf die Art des Erlernens komme ich später zu sprechen: hier habe ich das Behalten vor allem im Auge. Das hängt selbstverständlich in erster Linie selbst ab von der Art, wie das grammatische Wissen erworben wurde. Aber so gut und pädagogisch richtig das Lernen auch vor sich gegangen sein möge, zum Festhalten des Gelernten bedarf es besonderer Stützen. Eine solche Stütze ist für die dauernde Beherrschung des grammatischen Stoffes ein Lehrbuch, welches diesen Stoff in systematischer Gliederung aufstellt und dem Schüler zum Nachlesen, manchmal vielleicht zum Auswendiglernen — wenn es sich um bestimmte Regelformulierungen handelt — und zum Wiederholen dienen kann. Um so beschaffen zu sein, müssen gewisse Bedingungen erfüllt werden. Als erste und hauptsächlichste ist zu nennen, dafs das grammatische Lehrbuch nicht im direkten Widerspruch steht mit der Methode des Unterrichtes, die an einer Anstalt nun gerade die zu Grunde liegende ist. Die Einheitlichkeit des Unterrichts darf nicht gestört werden; der Schüler mufs überall

merken, dafs es derselbe Geist ist, der ein und denselben Unterrichtsgegenstand durchweht, dafs beständig auf derselben Strafse vorwärtsgegangen wird. So wird der Schüler keinen Augenblick schwankend und unsicher; er findet immer dieselben Stützen und Hilfen, dieselben Wegweiser, und kennt sich schliefslich in diesem eigenartigen Bau vollständig aus, übersieht das Ganze und beherrscht die einzelnen Teile, weifs sie vorschriftsmäfsig an ihrem Ort zu handhaben und zu gebrauchen. Freilich, um solches möglich zu machen, mufs eine weitere Bedingung hinzukommen, nämlich: die Kürze. Eine Schulgrammatik soll unter allen Umständen kurz sein. Was das bedeutet, erfährt man so recht, wenn man die dickleibigen Werke früherer Zeit vergleicht mit denjenigen, welche in den letzten Jahren erschienen sind; noch eindringlicher aber kommt es demjenigen zum Bewufstsein, der nach einem Lehrbuch älterer Konstruktion hat unterrichten und nun so recht hat durchkosten müssen, welche unendliche Menge gänzlich überflüssigen Stoffes darin aufgespeichert worden war, um den unglücklichen Schülern als den Opfern einer durch und durch unpädagogischen Leidenschaft für möglichste Vollständigkeit, aufgehalst zu werden. Auf diesem Gebiete hat man sich nur zu schwer und zu langsam zu einem praktischen Standpunkt aufschwingen können, der zugleich der wissenschaftliche ist, insofern er den Anforderungen einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik entspricht, nämlich nicht mehr Grammatik in den Lehrbüchern aufzunehmen, als tatsächlich im Verlauf des Unterrichts vorkommt, und auch das nur soweit, als es die Hauptgesetze und Regeln und die wirklich wesentlichen (weil in der landläufigen Sprache ständig vorkommenden) Ausnahmen umfafst. Alles selten Vorkommende oder gar Veraltete hat in der Schulgrammatik kein Recht des Daseins, weil das Gedächtnis des Schülers damit nicht beschwert werden darf, und das Lehrbuch nur das bieten soll, was auch wirklich dem Schüler bestimmt ist. Als dritte Bedingung, die eine gute Schulgrammatik erfüllen mufs, nenne ich die systematische Gliederung des gesamten Stoffes, den sie bietet. Ich will damit nicht etwa andeuten, dafs sie auch in dieser systematischen Gestalt Paragraph nach Paragraph abgehandelt und einstudiert werden sollte; im Gegenteil, das würde höchst unpädagogisch und psychologisch unzulässig sein. Bei der Erarbeitung der einzelnen grammatischen Erscheinungen ist der Grundsatz des Aufsteigens vom Leichteren zum Schwereren festzuhalten. Ist aber auf diese Weise ein Kapitel z. B. das von den Pronominibus vollständig durchgearbeitet, so mufs eine systematische Übersicht und Zusammenstellung aller gewonnenen Einzelheiten zu einer in sich geschlossenen Einheit erfolgen, damit die Einzelheit in ihrer Zusammengehörigkeit zum Ganzen begriffen und behalten wird, und der Schüler lernt, Einzelnes nach bestimmten Gesichtspunkten ein- und unterzuordnen und die Vorstellung in ihm befestigt wird, dafs in der Natur und in der Geisteswelt der Menschen die Dinge nicht ohne Zusammenhang und ohne Beziehung nebeneinander bestehen, sondern dafs in den Erscheinungen ein Gemeinsames ist, das, wenn es nicht klar zu Tage liegt, zu suchen und aufzuweisen, die Aufgabe der denkenden Menschheit ist.

Unter den Gebrauch des grammatischen Lehrbuchs werde ich noch ein Wort zu sagen haben, wenn ich von der Methode des grammatischen Unterrichts sprechen werde.

e) Lauttafel. Unter den nicht unbedingt notwendigen Lehrmitteln nannte ich zuerst die Lauttafel. Der Anfangsunterricht im Französischen mufs ein lautlicher sein, wie wir weiter unten sehen werden, wo auch auf die Mittel und Wege des näheren eingegangen werden soll. Die Einübung der Laute kann auf verschiedene Weise vor sich gehen. Auch eine Lauttafel kann von Nutzen sein, und zwar sowohl gleich bei der ersten Einübung als auch später zur Befestigung der Laute. Die Lauttafel hat vor den Schülern so zu hängen, dafs sie von allen gesehen werden kann. Die Lautzeichen sind darauf so grofs und deutlich, dafs sie von allen Schülern genau erkannt werden. Über Einzelheiten des Gebrauchs kann ich mich hier nicht auslassen, da es zu weit führen würde. Ich verweise für solche, die sich näher dafür interessieren, auf: Quiehl, Die Einführung in die französische Aussprache. Wissenschaftliche Abhandlung zum Jahresbericht der städtischen

Realschule zu Kassel 1889; sowie auf A. Rambeau, Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht. Hamburg 1888 und auf dessen bei Meifsner in Hamburg erschienenen Lauttafeln.

f) Analytisches Französisch. Als zweites brauchbares, wenn auch nicht unbedingt erforderliches Lehrmittel des französischen Unterrichts habe ich das analytische Französisch aufgeführt. Zu verstehen ist darunter dasjenige Französisch, das die Kinder besitzen vor dem Beginn des Unterrichts und zwar vorzugsweise in der Form der Fremdwörter. Es kann natürlich nur im Anfangsunterricht als Lehrmittel in Betracht kommen. Hier kann es aber auch von einer Bedeutung sein, die durch kein anderes Lehrmittel zu ersetzen ist. Denn kein anderes wird dem psychologischen Grundsatze, das Unbekannte an das Bekannte anzuschliefsen, in dem Mafse — wenn überhaupt — gerecht wie das analytische Französisch. Von diesem Gesichtspunkte mufs man es sogar als ein unentbehrliches Lehrmittel hinstellen, das die Schüler fast unmerklich in die ihnen unbekannte Welt des Französischen einführt und die Grundlage des gesamten Unterrichts gleichsam aus den Schülern finden und legen läfst. Die Grundlage ist die Kenntnis der französischen Laute. Es kommt also darauf an, die Aneignung derselben in der sichersten und zugleich leichtesten Weise zu vermitteln. Beides wird erreicht, wenn der Lernprozefs möglichst einfach ist, wenn, wo irgend angängig, es sich nur um eine, um die eine Aufgabe handelt. Den Vorteil bietet allein der Anschlufs der Lautlehre an das analytische Französisch: denn hier handelt es sich nur um die Erlernung der französischen Laute an bekannten Wörtern. Hier wird die Geistestätigkeit des Kindes nur nach einer Seite hin in Anspruch genommen, seine Aufmerksamkeit hat sich nur auf die Nachahmung der Laute zu richten an Namen, die ihm schon bekannt sind. Es ist von vornherein ein bedeutendes Interesse vorhanden; die Freude, an den bekannten Dingen eine ganz neue Seite kennen zu lernen, weckt und erhält die Lust, dieses Neue zu begreifen, und die gröfsere Kraft, es zu behalten. Selbstverständlich kann es nicht dem Zufall überlassen bleiben, welche Wörter aus dem etwaigen Vorrate der Schüler zu dem Behufe hervorgeholt und verarbeitet werden. Denn die Aufgabe ist, die französischen Laute den Schülern bis zur Beherrschung beizubringen. Demgemäfs mufs der Lehrer die Auswahl systematisch auf Grund der französischen Lautlehre treffen, d. h. er mufs so viele Wörter zusammenstellen, dafs er alle Laute daran üben kann. Um diesen Weg noch gangbarer zu machen, um noch sicherer auf ihm zum Ziele zu gelangen, wird man gern noch ein Weiteres tun und den nach lautlichen Grundsätzen gesammelten Stoff auch nach sachlichen Gesichtspunkten ordnen und teilen. Damit ist, psychologisch betrachtet, wirklich ein ideales Lehrmittel gewonnen. Und doch stellt sich auch hier ein »aber« ein. Es ist nämlich ohne weiteres einleuchtend, dafs wir uns des analytischen Französisch als Anschlusses und Ausgangspunkts nur dann wirklich bedienen können, wenn es auch in den Schülern tatsächlich vorhanden ist. Das kann aber allgemein nicht behauptet werden. Ob und inwieweit genügendes Material vorhanden ist, hängt vornehmlich von der Stufe ab, auf der der französische Unterricht anfängt. Ich habe selbst vor einer Reihe von Jahren einen Versuch an unserer Anstalt gemacht und zwar in Quarta. Da habe ich keine Schwierigkeit gehabt; ich fand vollständig genügendes Material bei den Schülern vor, mit dem ich den Aufbau beginnen konnte, und erreichte in vollkommen genügender Weise das, was mir das analytische Französisch leisten sollte. Ein sehr hübsch durchgeführter Versuch, dem man durchaus ansieht, dafs er aufserordentlich wohl gelungen ist, liegt gedruckt vor in »Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena«. III. Heft. 1891. Er ist ausgeführt von Charles Toussaint (aus Amiens) und beweist schlagend die Möglichkeit, sich dieses Lehrmittels zu bedienen. Aber auch dieser Versuch, wie der von mir angestellte, wurde mit Quartanern gemacht. Es fragt sich, wie die Sache sich stellt auf den Stufen unter Quarta, also in Quinta und besonders in Sexta, wo auf allen Realschulen ohne Latein bekanntlich das Französische s[illegible]
Erfahrungen lieg[illegible]
vor. Ich für[illegible]

äufserst schwierig, vielleicht unmöglich gestalten wird. Denn es will mir nicht wahrscheinlich vorkommen, dafs Kinder von 9—10 Jahren schon Herr über so viele Fremdwörter sind, dafs ihre Menge für einen analytischen Anfang des Französischen ausreichte. So liefse sich also dies vortreffliche Lehrmittel auf der untersten Stufe gar nicht verwerten; erst von Quarta an wäre es am Platze. Das ist der Grund, weshalb ich es nicht als eines der unbedingt notwendigen Lehrmittel aufführen konnte. Wo immer aber der französische Unterricht frühestens in Quarta anfängt, da sollte man unbedingt vom analytischen Französisch ausgehen. Auf die methodische Behandlung komme ich weiter unten an seiner Stelle zurück.

g) Anschauungsmaterial. Das letzte der unter den gelegentlichen Lehrmitteln angegebene war die Anschauung. Die Anschauung ist hier in einem etwas engeren Sinne zu verstehen. Der im Lesebuche und im Schriftsteller gebotene Sprachstoff ist, genau genommen, ja auch Anschauungsmaterial. Davon soll hier nicht die Rede sein, sondern von den Gegenständen der Anschauung im landläufigen Sinne, nämlich von allem, was den Schüler in der Schule, im Haus und draufsen umgibt, sowie von bildlichen Darstellungen solcher Gegenstände; ich erinnere ganz besonders an die Hölzelschen Bilder.

Es wird unter Einsichtigen wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit darüber geben, dafs die Anschauung ein aufserordentlich wirksames Mittel im Unterricht überhaupt ist, dafs überall, wo man sich seiner bedienen kann, der Erfolg des Unterrichts in sehr erheblichem Grade gewährleistet erscheint. Das ist psychologisch ja sehr erklärlich und einleuchtend, einesteils wegen der Wirkung durch die Sinneseindrücke, andernteils wegen des erhöhten, wenn nicht überhaupt erst geweckten Interesses, das dem durch die Anschauung gebotenen Gegenstande entgegengebracht zu werden pflegt.

So ist es nicht zu verwundern, wenn schon zu wiederholten Malen der Versuch gemacht wurde, die Anschauung auch im französischen Unterricht zu verwerten. Freilich waren nicht unbedeutende Schwierigkeiten zu überwinden, bevor eine verhältnismäfsige Vollendung erreicht wurde. Zunächst suchte man zum Ziele zu gelangen, indem man dem Texte von Lesebüchern Bilder hinzufügte. Hier war die Gefahr nahe — und sie ist nach meinen Erfahrungen auf diesem Gebiete nie recht vollständig überwunden worden — dafs die Bilder zu klein, in ihren Einzelheiten zu undeutlich und infolgedessen ihrem Zweck wenig oder gar nicht entsprechend waren. Ein anderer Übelstand war, dafs die Bilder pädagogische Bedenken erregten, insofern sie Dinge oder Vorgänge abbilden, deren Darstellung in ethischer Beziehung unzulässig ist. So wird, um nur eins anzuführen, in einem der Lehmannschen Bücher ein Taschendiebstahl bildlich dargestellt! Endlich lassen die Abbildungen nur zu oft in ästhetischer Beziehung die notwendigsten Anforderungen unerfüllt. Es versteht sich, dafs man nicht erwarten darf, in solchen Bilderbüchern Kunstwerke zu finden; aber es darf doch wohl soviel verlangt werden, dafs das Schönheitsgefühl nicht verletzt wird und dafs die Bilder auch ein wenig dazu beitragen, den Sinn für Formenschönheit zu wecken. Es ist von selbst klar, dafs die vorbenannten Schwierigkeiten zum Teil schwer zu überwinden sind wegen der mit den Schulbüchern notwendig verknüpften Beschränktheit der Gröfsenverhältnisse solcher Abbildungen. Und das mag neben anderen Gründen, die sich aus Unzuträglichkeiten bei der Benutzung ergeben, dazu geführt haben, Bilder losgetrennt von dem Buche, wie beim Anschauungsunterricht, beim französischen Unterricht heranzuziehen. Am häufigsten im Gebrauch sind, soweit meine Erfahrung reicht, die Hölzelschen Bilder, besonders die hierzu gehörenden Darstellungen der vier Jahreszeiten, eines Bauernhofes, einer Gebirgslandschaft, des Waldes und der Grofsstadt.

Als weiteres Anschauungsmaterial bietet sich die Umgebung der Schüler von selbst an, zumal die Schule, Strafse und Haus oder andere Dinge, wie die örtlichen Verhältnisse der einzelnen Schulen sie bieten oder sie günstig erscheinen lassen. So sehr nun aus vorstehenden Ausführungen hervorgehen mufs, dafs ich den vollen Wert der Anschauungsmittel auch für den französischen Unterricht anerkenne, und

wünsche, dafs ein recht ergiebiger Gebrauch davon gemacht werde, so kann ich sie doch nicht zu den allgemein notwendigen Lehrmitteln zählen. Der Umfang ihrer Brauchbarkeit und der Grad ihres Wertes sind nicht gleichmäfsig, sie hängen ab von der Unterrichtsstufe, wo sie zur Anwendung kommen. Am uneingeschränktesten stellen sie sich da zur Verfügung, wo der Unterricht im Französischen auf der untersten Stufe seinen Anfang nimmt; weiter hinauf darf der Gebrauch dieses Lehrmittels nicht zu sehr ausgedehnt werden; das Interesse verliert sich oder wird doch schwächer, ganz besonders aber ist der Stoff nicht mehr ausreichend, die Schüler sind über den Stoff gleichsam hinausgewachsen, so dafs sich der gesamte Unterricht nicht mehr an die Anschauung anschliefsen kann. So z. B. eignet sich das vortreffliche Lehrbuch der französischen Sprache von Rofsmann und Schmidt, das auf Grundlage der Anschauung aufgebaut ist und ganz besonders die oben genannten Bilder aus dem Verlage von Hölzel in Wien verarbeitet, ganz ausgezeichnet für Schulen, die in VI das Französische beginnen: das Buch ist für 3 Jahre berechnet, es wäre also mit Quarta bewältigt und würde in den 3 Jahren von VI bis IV gewifs sehr günstige Unterrichtsergebnisse zu Tage fördern. Dagegen wäre es ein entschiedener Mifsgriff, wollte man das Buch auch da zu Grunde legen, wo das Französische erst in Quarta beginnt: in diesem Falle könnte das Buch besten Falles in Untertertia, höchstwahrscheinlich erst im 1. Halbjahr in Obertertia durchgearbeitet sein: und für solche Schüler eignet sich doch der Stoff und die ganze Art des Unterrichts, wie sie die Verarbeitung des Anschauungsmaterials mit sich bringt, nicht mehr; es ist alles zu kindlich, die Schüler sind schon darüber hinaus. Das hindert natürlich nicht, dafs auch auf diesen Stufen gelegentlich, will sagen, jede Stunde einige Minuten lang, Anschauungsstoffe in geeigneter Behandlung herangezogen werden. Das wird auch von älteren Schülern immer gern angenommen, und für die Beherrschung der Sprache des täglichen Lebens im mündlichen Gebrauch ist es doch von kaum zu ersetzendem Werte.

**4. Verteilung des Stoffes.** Eine ins Einzelne gehende Verteilung des gesamten Unterrichtsstoffes im Französischen ist natürlich Sache jeder Schule für sich, da doch mancherlei Sonderheiten je nach Umständen Einzelheiten an den verschiedenen Schulen in verschiedener Weise zu lösen zwingen können. So z. B. mufs von vornherein verzichtet werden, eine Verteilung des Lesebuchstoffes hier aufzustellen, weil das ja nur für ein bestimmtes Lesebuch möglich ist. Es kann sich demnach nur um gewisse auf allen Schulen gleichmäfsig wiederkehrende Stoffe des französischen Unterrichts handeln und auch bei diesen nur um einige allgemeine Grundsätze und wenige Regeln, die überall notwendig befolgt werden müssen. Wenden wir uns zunächst der Verteilung des grammatischen Lernstoffes zu. Je nach der Stundenzahl, welche dem Unterricht zur Verfügung steht und je nach der Stufe, wo der Unterricht beginnt und seinen Abschlufs erreicht, werden Schwankungen im einzelnen sich ergeben in Bezug auf die Menge des grammatischen Stoffes für die einzelnen Klassen. Dessenungeachtet halte ich für notwendig, als allgemeinen Grundsatz festzuhalten, dafs sich der grammatische Unterricht in drei Stufen entwickelt, und dafs demgemäfs der Stoff zu verteilen ist; nämlich: 1. Unterstufe, Einleitung in die Formlehre, 2. Mittelstufe, Abschlufs der Formlehre, Einleitung in die Syntax; 3. Oberstufe, Abschlufs der gesamten Grammatik. Hierzu ist gleich zu bemerken, dafs, soll auch, wie schon oben verlangt wurde, der grammatische Stoff nach Möglichkeit eingeschränkt werden, doch der Umfang desselben auf verschiedenartigen Schulen noch verschieden genug sein wird, dafs, die Fülle des auf Realschulen, Oberrealschulen, Gymnasien und Realgymnasien zu bewältigenden Stoffes sich zueinander verhalten wird, wie die Menge des Sprachstoffes, der auf diesen Schulen zur Verarbeitung gelangt. Dabei kann und mufs aber bestehen bleiben, dafs wieviel Grammatik auch im ganzen auf eine Schule entfällt, doch der methodische Gang vom Leichteren zum Schwereren stets innegehalten werde, und dafs keine grammatische Erscheinung auf einer Stufe zur Erklärung gelangen darf, wo sie noch nicht begriffen werden kann. Ehe man grammatische Regeln unbegriffen — weil noch unbegreifbar — tot auswendig lernen läfst,

sollte man sich lieber begnügen, die betreffende grammatische Erscheinung in irgend einem textlichen Zusammenhang vorzuführen und zu versuchen sie an diesem Zusammenhange zum Eigentum des unbewufsten Sprachgefühls zu machen.

Ein weiterer Grundsatz bei allem französischen Unterricht sollte der sein, dafs mit Verarbeitung des grammatischen Stoffes nicht unmittelbar an dem Anfange des Unterrichts begonnen wird, dafs vielmehr je nach Umständen mehrere Monate oder ein ganzes Jahr in propädeutischer Absicht verwandt wird. Die Zeit soll zu einem »vorläufigen Orientieren, einem Ebenen der Wege« (Münch, auf den ich hier nachdrücklichst verwiesen haben möchte) benutzt werden. Auf dieser propädeutischen Stufe soll noch gar kein planmäfsiger Grammatikunterricht getrieben werden, was nicht ausschliefst, dafs auf einzelne Erscheinungen schon aufmerksam gemacht wird; aber Hauptsache bleibe, den ersten Sprachstoff in Bewegung zu setzen durch Frage und Antwort, Memorieren und Reproduzieren.

Auf der Oberstufe soll der grammatische Stoff zum Abschlufs gebracht werden. Bei neunklassigen Schulen ist das so zu verstehen, dafs dieser Abschlufs formell in die Obersekunda fällt, so dafs in Prima der planmäfsige Unterricht in der Grammatik aufgehört hat und der gesamte Stoff nur noch gelegentliche Vertiefungen empfängt. Die Formenlehre, die auf der Unterstufe beginnt, soll auf der Mittelstufe abgeschlossen werden: das würde unter allen Umständen in Tertia sein, wobei je nach Art der Schule die untere oder obere Stufe dieser Klasse zu denken ist. Der bedeutungsvollste Abschnitt der Formenlehre ist ohne Zweifel die Lehre vom Verbum. Das Verbum mufs im Mittelpunkt der ganzen französischen Formenlehre stehen; das Regelmäfsige macht die Hauptarbeit auf der Unterstufe aus, ihnen folgt auf der Mittelstufe das Unregelmäfsige, das freilich in Schulen, die schon in VI mit dem Französischen beginnen, auch nach Quarta verlegt werden kann, wo es keine gröfseren Schwierigkeiten bietet als in Tertia; Voraussetzung ist unter allen Umständen eine tüchtige lautliche Schulung und Beherrschung der Lautgesetze.

Wie beim Verbum, so möge man sich überhaupt in der Formenlehre auf der
stufe, soweit es sich irgendwie durch
läfst, auf das ganz Regelmäfsige beschı
das Unregelmäfsige aber erst auf der
stufe bringen, nachdem jenes so fe
sicher sitzt, dafs der Schüler eine
bruch in die ersten Regeln ohne S
für die zuverlässige Handhabung ve
kann. Was für die Formenlehre gilt,
als Forderung für die Syntax besteh
läfst sich nicht umgehen, schon a
Unterstufe Syntaktisches in den Un
hineinzuziehen; aber eine systematisc
handlung ist auf alle Fälle hier noc
geschlossen. Am vorteilhaftesten w
wenn das Syntaktische, das der Schü
dieser Stufe schon verwenden mufs,
die reiche Verarbeitung des Sprach
(vergl. unter Behandlung des Stoff
einem unbewufsten Besitz des Sprach
wird, der ihm später am Ende der
stufe und auf der Oberstufe durc
systematische Behandlung der Synt
einem bewufsten und begriffenen
wird.

Ähnlich wie in der Formenlehre
auch in der Syntax das Verbum ein
trale Stellung einnehmen, und zwa
nicht nur deshalb, weil seine Synt
gröfsten Schwierigkeiten mit sich
sondern weil sich an das Verb eine
Fülle syntaktischer Erscheinungen auf
Weise anschliefsen und verdeutlichen
Zu beginnen ist am zweckmäfsigst
der Wortstellung und mit den Haup
der Kongruenz; hier ist am meisten
die Arbeit des seitherigen Unterricht
bereitet, so dafs die Regeln zum Teil
unbewufst befolgt werden. Auf der o
Stufe als Letztes ist vor allem das
nach seinen Zeitformen und Modalı
zu behandeln: sie bereiten dem Be
von seiten der Schüler die gröfsten Sch
keiten, sie sind auch nur logisch z
stehen. Zwischen diesen äufsersten P
ist das Übrige nach dem Grade
Schwierigkeit unterzubringen. In
klassigen Schulen wird die Synta
legentlich d. h. nach Bedürfnis hie
da noch vertieft und durch Repet
des systematisch zusammengestellten
zu dauerndem Eigentum gebracht.

Was die Verteilung der Lektüre a
so habe ich den Stoff des Lesebuch

von ausgeschlossen; es bleibt die Schriftstellerlektüre. Diese nimmt ihren Anfang auf der Mittelstufe, frühestens in der Untertertia, spätestens in Obertertia, oder den Klassen, die ihnen in Schulen mit anderen Klassenbezeichnungen entsprechen. Auf dieser Stufe mufs die Vorbereitung soweit gediehen sein, dafs die Lektüre ganzer Schriftwerke beginnen kann, damit das Ziel, welches durch diese Lektüre erreicht werden soll, auch nicht teilweise oder ganz verfehlt wird. Der erste Schriftsteller, der den Schülern in die Hände gegeben wird, mufs leicht, wenigstens im Durchschnitt für die Kräfte der Leser nicht zu schwer sein; und zwar weder nach der Form, noch nach dem Inhalte. In beiden Beziehungen wird ein leichter Historiker den Ansprüchen am ersten gerecht. Auch ist hier am ersten auf einen Inhalt zu rechnen, der das Interesse der jugendlichen Leser genügend weckt und erhält und dadurch schon eine der wichtigsten Vorbedingungen erfüllt. Nur wenn diesem Erfordernisse genügt wird, ist auf die anhaltende Lust und steigende Freudigkeit der Schüler zu rechnen, darf ein ausreichender Erfolg sicher erwartet werden. Im zweiten Jahre der Lektüre mufs gleichfalls ein Historiker den Lesestoff liefern; er darf ja schon gröfsere Anforderungen stellen und besonders sprachlich nicht mehr gar zu leicht sein, damit die Schüler auch daran zu arbeiten haben und ihn vorbereiten müssen und nicht in die verderbliche Selbsttäuschung geraten, sie könnten ihn ohne weiteres extemporieren; das führt zu liederlicher Arbeit und zum Unfleifs, und schädigt oder vernichtet das erstrebte Ergebnis der Lektüre. Andrerseits sind auf dieser Stufe dramatische Werke oder beschreibende und darstellende entschieden noch zu hoch, da bei den Schülern noch kein Verständnis und Interesse für deren Stoff vorausgesetzt werden kann. An Schulen, die das Französische von Sexta an mit grofser Stundenzahl betreiben und infolgedessen schon in Untertertia mit dem Lesen eines Historikers beginnen können, wird es gleichwohl nicht möglich sein, auch im dritten Jahre etwas anderes zu lesen, wenn hier vielleicht auch der Begriff »Historiker« dahin zu erweitern wäre, dafs dafür »erzählende Prosa« gesetzt würde und man danach seine Auswahl träfe. Soll ich für diese Anfangsstufen Namen nennen, so möchten sich am besten eignen — ohne damit einen abgeschlossenen Kanon zu wollen — Voltaire, Charles XII; Erkmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit, sowie einige andere Verfasser; Duruy, Histoire de France; Rollin, Biogr.; Michaud, I. et III. Croisade; Souvestre, Au Coin du feu. Entsprechend dem allgemeinen Grundsatz, dafs zwar die Prosalektüre überwiegen, doch aber die Poesie auf keiner Stufe vernachlässigt werden soll, mufs neben der Bewältigung der obigen Prosaiker auch die Lektüre einiger poetischer Stücke ermöglicht werden. Es kann sich natürlich nur um kleinere lyrische, erzählende oder didaktische Gedichte handeln, wie die meisten Lesebücher sie ja, zum Teil sogar methodisch geordnet, in genügender Fülle und Auswahl darbieten. Eine bestimmte Anzahl für immer festzusetzen, halte ich nicht für richtig; immerhin meine ich, dafs im Laufe eines Halbjahres vier bis sechs mäfsig umfangreiche Gedichte zu lesen und zum Teil auch auswendig zu lernen sind.

Nachdem nun durch leichtere historische Schriften durch zwei, eventuell drei Jahre hindurch ein genügender Grund gelegt und eine gewisse Gewandtheit und Vertrautheit mit der ganzen Art und Weise des Schriftstellerlesens erlangt worden ist, kann zu einer höheren, schwierigeren Stufe des Lesestoffs fortgeschritten, können Schriften schwierigeren historischen Stils, sowie dramatische vorgenommen werden. Allerdings ist hierbei zu bemerken, dafs die Klarheit, Einfachheit und Anschaulichkeit der Darstellung, die den historischen Stil der Franzosen überhaupt auszeichnet, im ganzen einen verhältnismäfsig geringen Gradunterschied der Schwierigkeit zwischen den verschiedenen Werken historischen Inhalts bedingen. Daher ist bei der Auswahl solcher Schriften das Hauptgewicht auf die erhöhte Schwierigkeit des inhaltlichen Verständnisses zu legen. Die dramatische Lektüre mufs auf dieser Stufe beginnen, damit die wichtigsten Werke dieser Gattung, wenigstens auf neunjährigen Schulen, kennen gelernt werden, und die klassische[illegible] französischen Drama[illegible] [illegible]anz unbekan[illegible] [illegible]len, die de[illegible] ge-

währen können, würde die eine oder andere Schrift beschreibenden Inhalts oder ein belletristisches Werk hinzukommen müssen. Aus dem Lesebuch oder aus einer besonderen Sammlung wären endlich noch einige Gedichte zu lesen und zum Teil auch auswendig zu lernen; besondere Berücksichtigung darf hier Béranger erwarten.

Von den Schriftstellern, die hier hauptsächlich in Betracht kommen, nenne ich (gleichfalls ohne einen ein für allemal abgeschlossenen Kanon angeben zu wollen), Thiers, Bonaparte en Égypte; Voltaire, Siècle de Louis XIV; Châteaubriand, Itinéraire; Daudet, Erzählungen; Racine, Athalie; Molière, L'Avare.

Auf der höchsten Stufe — die jedenfalls nur für Schulen mit neunjährigem Kursus erreichbar ist — bleiben nun noch diejenigen Schriftsteller, deren Verständnis die höchsten an Schüler zulässigen Ansprüche erheben. Ich möchte hierbei nun vorneweg bemerken, daſs ich es weder für wünschenswert noch notwendig erachte, daſs hier, wo es sich doch um einen zweijährigen Kursus handelt, während beider Jahre, bei getrennter Prima also in Ib und Ia je ein Historiker gelesen werde; ich meine, es genügt, wenn diesem genus noch ein Semester gewidmet wird, da es schon durch drei Klassen hindurch — auf der Oberrealschule gar durch vier — gepflegt worden ist. Ja, ich möchte sogar Ulbrich vollkommen zustimmen, daſs die Zeit in Prima, soweit sie nicht durch die Lektüre von Corneille und Molière in Anspruch genommen wird — und es wird etwa $1\frac{1}{4}$ Jahr übrig bleiben — dazu verwandt wird, den Schülern auch einmal eine etwas eingehendere Bekanntschaft mit andern als historischen Schriften zu übermitteln. Auch der gröſseren Arbeit wegen, die dadurch erforderlich wird und die einer leicht eintretenden Gefahr kräftig entgegentritt, nämlich der, daſs durch fortgesetzt allzu leichte Lektüre, die Ansprüche heruntergehen, die man an die Schüler mit Fug und Recht stellen kann. In dieser Beziehung könnte der altsprachliche Unterricht uns wohl ein Vorbild sein. Wenn wir daher statt der arg beschränkten oder ganz eingestellten historischen Lektüre in Prima Pascal, Lettres Provinciales, Descartes, Discours de la Méthode vornehmen würden, so glaube ich, daſs wir der allgemeinen Bildung des Geistes unserer Schüler einen gröſseren Dienst erweisen, als wenn auch in Prima noch fast ausschlieſslich Geschichtliches gelesen wird. Ich gebe zu, daſs vielen Lehrern diese zum Teil philosophische Lektüre keine sehr angenehme scheinen mag; der Stoff liegt eigentlich der Schule fern, wenigstens in Descartes' Discours. Wer aber die bedeutenden Anforderungen an sich selbst nicht scheut, wird bei der strengen Folgerichtigkeit des Inhalts, bei der echtfranzösisch klaren und konkreten Ausdrucksform für abstrakte Gedanken eines schönen Erfolges sich erfreuen. Erfahrene Schulmänner wie Direktor Ulbrich behaupten sogar, daſs der Discours mit schwächeren Schülern noch durchzuarbeiten ist. Unter den dramatischen Dichtern habe ich schon Corneille und Molière genannt. Corneille pflegt in der Regel mit dem Cid auf dem Felde zu erscheinen. Ich glaube als Ganzes ist er zu entbehren. So groſsartig auch der dramatische Konflikt gerade in diesem Stück ist, so schön auch einzelne Stellen unzweifelhaft sind, so darf man sich doch nicht verbergen, daſs es alles in allem ein schwaches Drama bleibt und sich durch einen Ballast langweiligen Beiwerks unvorteilhaft auszeichnet. Daher kann es ruhig gestrichen und durch Horace bezw. Cinna ersetzt werden, von denen zumal der letztere trotz seiner vor Augen liegenden Fehler durch die hinreiſsende Gewalt seiner Diktion unsere Jungen gewaltig packt. Gegen Molière muſs freilich Cerneille zurückstehen. Denn der Komiker mit seiner reichen Menschenkenntnis, der feinen, unübertrefflichen Schilderung der zeitgenössischen Gesellschaft, der unerbittlichen Kritik des Lächerlichen und der sittlichen Schwächen und Gebrechen seiner Zeit und der unverwüstlichen Komik, die seine Werke erfüllt, stempeln ihn so recht zu dem Dichter, der, auf der obersten Stufe erst verständlich, hier aber auch von weitgehendem und segensreichem Einfluſs auf die ganze geistige Bildung und Anschauung werden kann. — Wenn die Zeit es gestattet, so können auch noch einige Gedichte gelesen werden. Ich will nochmals Béranger nennen, doch dürfen darüber andere wahrhaft groſse Dichter des 19. Jahr-

hunderts nicht vernachlässigt werden; auch sind dem individuellen Geschmack weitere Grenzen zu setzen. Wie ich denn überhaupt, um diesen Abschnitt zu schliefsen, wiederhole, dafs es mir weniger darauf ankam, bestimmte Werke auf die einzelnen Stufen fest zu verteilen, als vielmehr einige Grundsätze auszusprechen und einige Begründungen zu geben, wonach bei der Auswahl der Schullektüre etwa zu verfahren sei. Es wird auf diesem Gebiete immer die subjektive Neigung und der Geschmack des einzelnen einen bedeutenden Einflufs behalten, und die Fülle der vorhandenen und hinzukommenden für den Zweck geeigneten Werke wird stets eine nicht geringe Verschiedenheit der an den Schulen gelesenen Schriftsteller bedingen und auch rechtfertigen. Immerhin steht zu hoffen, dafs sich nach und nach durch die Erfahrung auch auf diesem Gebiete ein leidlich abgegrenzter Kanon festsetzen wird.

**5. Behandlung des Stoffes.** Die Behandlung des im gesamten französischen Unterricht zu verarbeitenden Stoffes wird sich am bequemsten in folgende Abschnitte zerlegen lassen:

1. Laut und Schrift;
2. Behandlung des Lesestoffes;
3. Behandlung der Grammatik;
4. Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache;
5. Übungen im schriftlichen Gebrauche der Sprache.

1. Laut und Schrift. Die Sprache als mündlicher Ausdruck unserer Gedanken besteht im letzten Grunde aus Lauten; daher hat die Erlernung einer Sprache, sofern es sich um eine gesprochene handelt, auf die Laute zurückzugehen und von hier aus ihre Arbeit zu beginnen, falls ein erspriefsliches Ergebnis zu Tage gefördert werden soll. Soweit hat die Sprache es nur mit dem Ohre zu tun. Indessen, bei fortschreitender Kultur blieb der Mensch dabei nicht stehen. Er machte sich daran, die Laute auch bildlich darzustellen und sie auf diese Weise durch das Auge auffassen zu lassen. Diese bildliche Darstellung nennen wir Schrift (Druck). Sie bedeutet einen ungeheuren Fortschritt: denn sie setzt uns in den Stand, zu erfahren, was einer gesagt hat, auch wenn er nicht bei uns weilt, oder gar nicht mehr ist, und auch kein anderer für ihn das Wort führt. Dadurch allein wurde es möglich, die Werke des menschlichen Geistes, soweit sie ihren Ausdruck in der Sprache fanden, für die Nachwelt zu fixieren und, falls keine Hinderungsgründe hinzukamen, in der ursprünglichen Form zu überliefern; dadurch ist es allein möglich, zwischen Individuen, die voneinander getrennt sind, einen Gedankenaustausch herzustellen, darin ist wenigstens heutzutage die Möglichkeit, auch für den Unterricht, die Kenntnisnahme von Geisteswerken den Schülern zu übermitteln. Darin liegt die Bedeutung der geschriebenen Sprache; darum mufs die geschriebene Sprache oder besser die Schriftbilder der Sprache, also die Rechtschreibung gleichfalls Gegenstand des Unterrichts werden.

Während nun die letztere schon immer in genügender, ja überwiegender Weise berücksichtigt wurde, und zwar so, dafs der gesamte Unterricht von dem Buchstaben ausging, ist man erst in den letzten Jahren mehr und mehr, aber leider noch nicht allgemein, wie es sein sollte, zu der Überzeugung gekommen, dafs der Unterricht in der Fremdsprache, wenigstens der lebenden, auf dem Laut gegründet werden mufs, und zwar teils, weil nur auf die Weise eine genügende Schulung in der Aussprache erreicht werden kann, teils weil aus einer pünktlichen Beherrschung der Laute die Kenntnis der Sprache selbst wesentlichen Nutzen ziehen kann. So bin denn auch ich der Überzeugung, dafs es eine wohlbegründete und notwendige Forderung ist, den französischen Unterricht vom Laut ausgehen zu lassen und ebenso, die Sprache auch auf den übrigen Stufen des Unterrichts nicht ausschliefslich durch das Auge als geschriebene zu lehren, sondern sie auch als gesprochene für das Ohr zur Geltung kommen zu lassen. Im Anfangsunterricht ist vor allem dahin zu streben, dafs die Schüler lernen, die französischen Einzellaute genau wiederzugeben, d. h. dafs sie einerseits ihre Eigentümlichkeit gegenüber den deutschen Lauten vollkommen erfassen, andrerseits, dafs sie dieselben hervorbringen unter vollkommener Überwindnng aller entgegenstehenden Schwierigkeiten. Diese liegen in erster Linie in den deutschen Lautgewohnheiten, und sind be-

sonders grofs, wenn hervorstechende dialektische Eigenheiten hinzutreten. Sind die Einzellaute volles Eigentum der Lernenden geworden, so geht es an das Zusammenfügen der Einzellaute zu Sinnganzen unter Beobachtung der Satzpausen und Bindung, sowie zur Wiedergabe der Sätze nach Tonhöhe und Tonstärke. Um die Einzellaute zu gewinnen, ist es notwendig, sie einzeln zu üben und planmäfsig zusammenzustellen. Auf das vom Deutschen Abweichende ist die Aufmerksamkeit zumal zu lenken. Bei hervorragend schwierigen Lauten sind phonetische Hilfen zu geben. Dagegen ist eine systematische Behandlung der Lautphysiologie entschieden zu verwerfen. Die dagegen sprechenden Gründe sind so zahlreich und so schwerwiegend, dafs alle wirklichen und vermeintlichen Vorteile dabei gar nicht in Betracht kommen. Besonders bedenklich wird die Sache, wenn auch eine phonetische Umschrift für notwendig erklärt wird. Auf Einzelheiten kann ich mich hier nicht einlassen; wer sich näher orientieren will, den verweise ich auf meine Abhandlung: Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts, wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Grofsh. Realgymnasiums zu Eisenach 1886. Die Hauptgründe gegen eine systematisch-lautphysiologische Behandlung der Lautlehre sollen hier eine Stelle finden; es sind folgende: erstens, sie bringt unter allen Umständen eine Mehrbelastung für den Schüler mit sich; zweitens, sie ist überflüssig, weil die meisten französischen Laute ohne sie vollständig von den Schülern nachgebildet werden können; drittens, die Lautphysiologie ist in ihren Ergebnissen noch viel zu wenig abgeschlossen und beherbergt noch viel zu sehr einander widerstreitende Ansichten, als dafs sie sich zur Verarbeitung in den Schulen eignete; endlich kann auch sie keineswegs einen vollen Erfolg in der Erlernung der französischen Laute gewährleisten. Wenn aber etwa gemeint wird, dafs die im Gefolge der Lautphysiologie auftretende phonetische Umschrift eine Gewähr für die Beherrschung der französischen Laute biete, so beruht das auf einer Verkennung der Bedeutung aller Lautzeichen. Wie ihr Name zeigt, sind sie Zeichen für die Laute, deren wir uns bei ihrem Anschauen erinnern, d. h. wir erinnern uns des Eindrucks, den der Laut auf unser Ohr hervorgebracht hat. Ganz unmöglich ist es aber, dafs diese Zeichen den Laut selbst erzeugen und den auf unser Ohr wirken lassen. Wenn dem aber so ist, so ergibt sich als Schlufs, dafs alle Lautzeichen gleich gut und gleich schlecht sind; höchstens, dafs die einfachern sich leichter merken, und dafs es daher angenehm wäre, wenn die Sprache möglichst einfache Lautzeichen hätte. Aber dadurch, dafs zu den bestehenden noch andere hinzugefügt werden, wie es in der Lautschrift geschieht, wird der ganze Apparat doch nicht vereinfacht, oder gar die Hervorbringung der Laute erleichtert, oder auch nur irgend eine Brücke geschlagen vom Lautzeichen zum Laut. So bleibt für die Erlernung der französischen Laute nichts übrig, als sorgfältiges Vorsprechen und peinlich genaues Nachsprechen. Nur in den Fällen, wo auf diesem Wege nichts zu erreichen ist — und das wird selten genug vorkommen, zumal bei Schülern von 9 bis 16 Jahren — da darf eine lautphysiologische Belehrung als Hilfe in Anspruch genommen werden, d. h. es dürfen diejenigen Vorgänge an unseren Sprachorganen, durch die der betreffende Laut hervorgebracht wird, zwecks Nachahmung durch die Schüler angegeben werden, um auf diese Weise womöglich den Laut erzeugen zu lassen.

Es ist natürlich durchaus nötig, dafs die Einzellaute mannigfach geübt werden bevor man sicher sein kann, dafs sie einigermafsen sitzen. Da wir im Deutschen sehr zu unbestimmter, nachlässiger Aussprache neigen, so kommt es darauf an, dafs die Schüler begreifen, dafs sie bei der Aussprache des Französischen ihre Sprachwerkzeuge in straffe Zucht nehmen, und alle Laute mit stark hervortretender Bewegung des Mundes und der Lippen hervorbringen; es schadet nicht, wenn das anfangs etwas übertrieben wird. Sehr wirksam für die Beherrschung der Sprachwerkzeuge erweist es sich, die Einzellaute in verschiedenen Verbindungen miteinander oder besser nacheinander zu sprechen. Folgende Zusammenstellungen, die Ohlert in seinem Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache gibt, erscheinen besonders günstig i—a—u; u—a—i; i—é—a; i—é—è—a; u—ó—ò—a; ü—o—a; ü—ö́—ö̀—a; u—o—a;

ą—ą̣ (nasal); è—ẹ; ò—o; ö̀—ö; v—f; z—s; j (ge, gi)—ch; b—p; d—t; g—k etc. Sind auf diese Weise die Schüler dahin gebracht, die Laute national hervorzubringen — was im allgemeinen in verhältnismäſsig wenig Stunden selbst bei starken Klassen erreichbar ist, so erfolgt die weitere Übung an Musterwörtern, wozu sich vortrefflich eignen kann das oben erwähnte analytische Französisch. Hieran kann sich nun ausgezeichnet anschlieſsen die Darstellung der Laute durch die Schrift. Allerdings ist hier eine verschiedene Auffassung möglich; ich bin sogar selbst der Meinung, daſs es unter Umständen besser sein kann, mit dieser Darstellung noch zu warten. Es kommt alles darauf an, was für Musterwörter man zur Verfügung hat. Sollen sie nämlich geschrieben werden, so ist auch notwendig, daſs sie ihrer Bedeutung nach bekannt sind, was wenigstens solange nicht unumgänglich ist als sie als bloſse Lautverbindungen dem Ohre mitgeteilt wurden. Nun ist aber klar, daſs ganz beliebige, nur nach lautlichen Rücksichten gewählte französische Wörter den Schülern gleichgültig sind und bei dem mangelnden Zusammenhang ihnen nicht im Gedächtnis haften können, so daſs die Schüler also fortwährend mit totem Sprachmaterial arbeiten. Anders ist das, sobald wir die Musterwörter aus dem analytischen Französisch nehmen: die sind dem Schüler von vorneherein bekannt, ihnen als alten Bekannten in neuer Umgebung bringt er das lebhafteste Interesse entgegen und mit ihnen wird er daher gern und auch mit bestem Erfolg die neue Hantierung des Schreibens vornehmen. Daher meine ich, daſs wir gleich nach lautlicher Durchübung der Musterwörter, sobald diese aus dem analytischen Französisch stammen, an die schriftliche Darstellung der Laute und an deren Einübung durch kleine aus den Musterwörtern unter Beihilfe einiger Formen von avoir und être gebildeter Sätze gehen. Steht dagegen kein analytisch Französisch zur Verfügung, so empfiehlt sich, nach Einübung der Musterwörter — die dann natürlich zunächst tote Lautverbindungen bleiben — gleich überzugehen zur mündlichen Einübung eines kleinen zusammenhängenden französischen Stückes, sei es eines Verschens, einiger Zeilen Prosa, oder eines Sprichwortes, kurzum irgend eines Stückes, das inhaltlich das Interesse der Schüler erregt. Ist dasselbe lautlich ganz Besitz der Lernenden und seiner Bedeutung nach ihnen bekannt geworden, so geht es an die schriftliche Darstellung, die nun an bekanntem und Interesse erregendem Stoffe erfolgreich von statten gehen wird. Wo aber diese Darstellung der Laute durch die Schriftzeichen auch beginnt, immer muſs das eine sehr ernste und gründliche Arbeit werden. Damit Laut und Schrift und durch diese eine Menge Dinge aus der Sprache zu ihrem Rechte und zu einem richtigen Verständnisse kommen, muſs vor allem eine klare Einsicht geschaffen werden, daſs der Laut und der Buchstabe zwei grundverschiedene Dinge sind, daſs der letztere das sichtbare Zeichen für den ersteren ist, daſs derselbe Laut durch verschiedene Zeichen, d. h. Buchstaben dargestellt werden kann, daſs andrerseits derselbe Buchstabe verschiedenen Lauten zum Ausdruck dienen kann, beides Fälle, die ja im Französischen besonders häufig vorkommen.

Diese Unterscheidung recht scharf auffassen zu lassen und zum festen Besitz der Schüler zu bringen, ist vor allem deshalb nötig, weil erstlich das richtige Lesen, sowie das gewandte, fehlerlose Diktatschreiben dadurch ganz ungemein gefördert wird, dann aber auch die richtige Auffassung und Darstellung aller auf besonderen Lautgesetzen beruhender Verbalformen einleitet und erleichtert. Der Schluſs der Einübung der schriftlichen Darstellung der Laute ist, daſs je nachdem entweder die aus den Musterwörtern (analytisch Französisch) gebildeten Sätze oder der kleine französische Text als Diktat niedergeschrieben wird. Beides, die lautliche Übung und die Darstellung des Lautes durch die Schrift ist hiermit natürlich nicht abgeschlossen: sie schlieſsen beide, um es hier gleich zu sagen, erst mit dem Unterrichte überhaupt ab, d. h. sie bleiben während der ganzen Schulzeit Gegenstand der Unterweisung, der Übung, der Wiederholung, auf der unteren Stufe mehr als auf der mittleren, ohne doch auf der oberen ganz entbehrt werden zu können. Die weiteren Übungen schlieſsen sich an Gedichte, an zusammenhängende Erzählungen, an Sprachübungen, Auswendiglernen, grammatische Übungen;

kurz alles, was fortan im Unterrichte vorkommt, soll auch der richtigen und guten Aussprache nützen und helfen. Und der Schüler mufs bald soweit auf diesem Felde des Unterrichts kommen, dafs er die Natur vorgesprochener Laute unfehlbar richtig erkennt, sie richtig nachzusprechen und sich einzuprägen vermag und endlich auch Schriftbilder in die richtigen Laute übertragen kann. Soll das ordentlich erreicht werden, so halte ich für notwendig, dafs auf der untersten Stufe — etwa im ersten Jahre des Unterrichts — der Sprachstoff immer erst lautlich vermittelt wird; ist er lautlich richtig erfafst, so kann zum Schriftbild fortgegangen werden. Allmählich ist natürlich erforderlich, dafs der umgekehrte Gang angebahnt wird, bis schliefslich auf der Oberstufe (etwa von Sekunda an) von der Schrift auszugehen die Regel ist. Doch hüte man sich den Übergang zu plötzlich zu machen. Im zweiten Jahre darf man hier und da Stücke, die lautlich unbekannt aber nicht schwer sind, lesen lassen, damit sich der Schüler gewöhnen lernt vom Zeichen auf den Laut zu schliefsen; im 3. Jahre wird die Anforderung gesteigert werden dürfen, doch selbst im 4. Jahre wird es sich empfehlen, wenigstens im Lesebuche die neuen Stücke zunächst durch das Ohr zu vermitteln und einzuüben durch Vorlesen, Vorerzählen, durch Fragen und Antworten (natürlich in französischer Sprache), und dann erst den Text durch die Schüler lesen zu lassen — ein Gang, der nicht blofs für die lautliche Schulung von bedeutendem Gewinn ist. Der orthographischen Übungen gibt es verschiedene, die teils auf der unteren und mittleren, teils auf allen Stufen regelmäfsig vorgenommen werden müssen, zum Teil im Zusammenhang mit den lautlichen Übungen. Die wichtigsten sind das Kopfschreiben und das Diktat — letzteres bis nach Prima hinauf zu betreiben. Es ist wohl selbstverständlich, dafs auch auf der Oberstufe, wo im grofsen nnd ganzen von der Schrift auszugehen ist, es unerläfslich ist, immer noch Übungen anzustellen, die auf genaues Erfassen und Wiedergeben von Gesprochenem abzielen. Wiederholungen der Musterwörter und besonders der aus lautlichem Interesse im Laufe der Schulzeit zu lernenden poetischen und prosaischen Stücke haben immer wieder stattzufinden, damit die Lautgewohnheiten der Muttersprache keinen üblen Einflufs auf die französischen Laute gewinnen. Einen sehr heilsamen Einflufs kann das Singen französischer Lieder aus naheliegenden Gründen auf die Aussprache des Französischen ausüben; es läfst sich auf allen Stufen durchführen, wenn die Schüler von unten auf daran gewöhnt werden.

Bei dem Übergange vom Üben der Einzellaute zum Hervorbringen der Laute in ihrem Zusammenhange d. h. zu den Leseübungen, ist zunächst noch das sinngemäfse Lesen nicht das Ziel; es kommt zunächst auf das lautlich richtige Lesen an als eine der Grundlagen für jenes. Das »Zusammenlesenkönnen« bietet unsern Schülern besonders grofse Schwierigkeiten. Um sie zu überwinden, bedarf es besonderer Hilfen. Eine der wichtigsten ist die Einteilung der zu lesenden Sätze in Sprachtakte durch senkrechte Striche. Sie ergeben sich leicht nach syntaktischen Grundsätzen; doch darf man im Anfang unbedenklich auch darüber hinaus noch weitere Pausen einführen, damit um so leichter die so entstehenden Takteinheiten als Ganzes, als ein Wort, von den Lesenden hervorgebracht werden. Die Pausen müssen ganz strenge innegehalten werden; der Schüler mufs Atem schöpfen, damit er den nächsten Sprachtakt voll aushalten und alle nötigen Manipulationen seiner Sprachwerkzeuge ausführen kann. Nur so wird es erreicht, dafs er allmählich auch ohne diese Hilfen dahin kommt, logisch zusammengehörige Satzabschnitte unter Beobachtung der Bindung, ohne Atemabsätze, kurz als ein einziges Wort zu lesen. Das sinngemäfse Lesen und das ästhetisch schöne, hängt von Faktoren ab, die bei anderer Gelegenheit kurz berührt werden.

2. Behandlung des Lesestoffes. Die Forderung, welche bei den Reformern immer und immer erhoben worden ist, die auch in den neuesten preufsischen Lehrplänen ihren Einflufs geltend gemacht hat, lautet: »der Lesestoff soll im Mittelpunkt des französischen Unterrichts stehen.« Nicht überall wird sie in demselben Sinne verstanden. Wie ich sie auffasse, wird sich am besten ergeben aus der gesamten Darstellung dieser Arbeit. Es ist immer nicht

mehr und nicht weniger, als dafs die Gesamtaufgabe des französischen Unterrichts im letzten Grunde durch den Lesestoff gelöst werden soll. Wieweit er der lautlichen Schulung zu dienen hat, hat sich aus dem eben abgehandelten Abschnitt über Laut und Schrift ergeben. Ferner soll aber durch den Lesestoff der Schüler eingeführt werden in die französische Sprache, sowohl nach der grammatischen als auch der lexikalischen, phraseologischen, synonymischen und idiomatischen Seite; durch den Lesestoff soll dem Schüler die Fähigkeit des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs übermittelt werden, durch den Lesestoff soll er in den Stand gesetzt werden, auf der Schule die Werke der französischen Literatur, soweit sie im Bereiche der Schule liegen, zu lesen, und im späteren Leben je nach Bedürfnis weiter in das Gebiet einzudringen; durch den Lesestoff soll jener Bildungsstoff geliefert werden, um dessenwillen in erster Linie der französische Unterricht betrieben wird; der auf Geist und Gemüt einwirkt, den Gesichtskreis erweitert, die Kenntnisse vermehrt und im besonderen einführt in die Erkenntnis des Charakters, der Sitten, des Kulturstandes, der Geschichte und Landeskunde des französischen Volkes und Landes. Um das alles zu erreichen, mufs der Lesestoff nach allen hierfür nötigen Richtungen verarbeitet werden. Es braucht dabei kaum erwähnt zu werden, dafs je nach der Bedeutung der einzelnen Aufgaben die in ihrem Interesse erfolgende Behandlung des Lesestoffs auf jeden Fall extensiv verschieden ausfallen wird, und dafs ferner nicht alle Aufgaben in jedem einzelnen Falle Berücksichtigung erfahren können. Ferner mufs betont werden, dafs gewisse Aufgaben bei bestimmten Lesestoffen (Schriftstellerlektüre) ganz oder doch im wesentlichen ausgeschlossen sind; dafs auf der einen Stufe diese, auf der andern jene Aufgaben hauptsächlich berücksichtigt werden müssen; ja man kann vielleicht soweit gehen und sagen, dafs auf der Unter- und Mittelstufe vorzugsweise die formalen Aufgaben gepflegt werden, auf der Oberstufe hingegen das materiale Element überwiegend in den Vordergrund der Betrachtung tritt, ohne dafs irgendwo eins gänzlich vernachlässigt oder ausschliefslich bearbeitet werden dürfte. Es bleibt also als allgemeiner Grundsatz bestehen, dafs der Lesestoff eine derartige Behandlung erfahren, derartig klar gelegt, durchforscht und mannigfach durcharbeitet werden mufs, dafs am Schlufs der ganzen Unterrichtsarbeit auf dem Gebiete des Französischen sein Ziel möglichst vollständig erreicht worden ist.

Im einzelnen bemerke ich folgendes. Auf der Unterstufe handelt es sich allein um den Lesestoff des Lesebuches. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Gewinnung vorzugsweise formaler Dinge, dazu das Lesebuch verhelfen soll; nämlich lautliche Schulung, Rechtschreibung, Grammatik, vor allem Sprachstoff. Im Interesse aller dieser Punkte mufs das einzelne Lesestück verarbeitet werden. Die lautliche und orthographische Seite habe ich oben schon genügend berührt; zur Grammatik werde ich im folgenden Abschnitt das Nötige sagen; bleibt übrig einige Bemerkungen zu machen zur Erwerbung des Sprachstoffes durch das Lesebuch. Ein Hauptmangel der seitherigen Methode war, dafs die Schüler keinen Sprachstoff hatten, über den sie vollständig frei verfügten; das war unmöglich, weil der ganze Unterricht auf der Unter- und teilweise auch auf der Mittelstufe in der Durchnahme eines grammatischen Lehrbuches bestand. Das hört auf mit der Zugrundlegung zusammenhängenden Lesestoffes im Lesebuch. Allerdings mufs dieser entsprechend verarbeitet werden, damit er völlig freies Eigentum der Schüler werde. Ich bemerkte schon weiter oben, dafs die Behandlung des Lesestückes aus lautlichem Interesse mit den oben angegebenen Modifikationen mündlich zu beginnen hätte. Für die Beherrschung des Sprachstoffes ist das auch das Richtigste, weil sie auf der Beherrschung der Laute beruht. Also auf der Anfangsstufe spricht der Lehrer bei geschlossenen Büchern einzelne Wörter oder kleine Sätze langsam und scharf vor und läfst sie von einzelnen Schülern und auch von allen solange nachsprechen und wiederholen, bis das Vorgesprochene lautlich richtig hervorgebracht wird. Hierauf empfiehlt es sich, das Gehörte an die Tafel schreiben zu lassen, wobei der Lehrer natürlich in geeigneter Weise Einhilfe und Stützen zu leisten hat. Nachdem der also

gewonnene Text mehrfach gelesen ist, folgt die Übersetzung, die natürlich nach Möglichkeit von den Schülern selbst zu finden, schliefslich in gemeinsamer Arbeit festzustellen ist. Hiermit ist die Vorarbeit vollendet, und es geht nun an die Verarbeitung im einzelnen, zunächst des Inhalts. Sein Verständnis wird herbeigeführt durch Fragen und Antworten und die sich hierbei etwa als notwendig ergebenden Erklärungen. Ist auch nach dieser Seite hin soviel als notwendig der Weg geebnet worden, so kann zu denjenigen Übungen übergegangen werden, die speziell die Aneignung des in dem Stücke vorhandenen Sprachstoffes zum Zweck haben. Natürlich ist ihnen mannigfach durch die vorangegangenen Übungen vorgearbeitet. Es werden die Fragen und Antworten über Inhalt (auch Form, wenigstens hier und da und in bestimmter Absicht) fortgesetzt, sodann Einteilung in Abschnitte mit besonderen Überschriften und Wiedererzählen vorgenommen, bis das ganze Stück allen Schülern geläufig, den meisten auch vollständig in Fleisch und Blut übergegangen ist, so dafs sie frei damit schalten und walten können und sie imstande sind, den neuen Sprachstoff mit dem alten, etwa schon vorhandenen in Verbindung zu setzen. Bei solcher Behandlung kann es nicht ausbleiben, dafs alle Vokabeln, Redewendungen, Konstruktionen zu einem festen Bestande des Wissens in den Schülern werden, und daher ist es auch ganz überflüssig, Vokabeln, sei es bei den einzelnen Stücken, sei es gar aus besonderen Vokabularien lernen zu lassen, was bekanntlich für Schüler eine harte — weil psychologisch unrichtige — Arbeit ohne dauernden Erfolg ist. Empfehlenswert erscheint, besonders schwierige Vokabeln (in orthographischer Hinsicht), sowie wichtige Konstruktionen etc. in ein Heft eintragen zu lassen, wonach eine Wiederholung leicht und bequem ist, wiewohl nicht zu vergessen ist, dafs nach einer solchen vorangegangenen Behandlung die Wiederholung der ganzen Stücke ohne Schwierigkeit ist. Man fürchte nicht, dafs diese Durcharbeitung ein zu langes Verweilen bei dem einzelnen Stück voraussetzt und bei den Schülern Ermüdung und Langeweile verursache. Freilich liegt ungeheuer viel bei dem Lehrer: er mufs verstehen, die Verarbeitung reich und mannigfaltig zu gestalten und nicht müde werden, neue Gesichtspunkte zu entdecken: Hierin wird er aber durch die Behandlungsweise selbst unterstützt, die ja eine Fülle von Hilfsmitteln an die Hand gibt. Andrerseits bringen diese Übungen in den Schülern selbst ein solches Interesse hervor, dafs es oft genug gezügelt werden mufs: die Schüler fühlen eben, dafs sie wirklich etwas lernen, sie haben fortwährend Gelegenheit zu bekunden, dafs sie etwas können.

Bei fortschreitendem Unterricht auf Mittel- und Oberstufe bleibt die Behandlung der Stücke im Lesebuch im wesentlichen dieselbe, da es sich ja wesentlich um dieselbe Aufgabe, um dasselbe Ziel handelt. Anders darf sich vielleicht der Ausgang gestalten. Der Lehrer kann beispielsweise das Stück gleich vorlesen oder mit Fragen über den Inhalt anfangen, bevor die Schüler lesen; unter Umständen kann auf die Übersetzung ins Deutsche ganz verzichtet werden; auch die stoffliche Behandlung wird mit zunehmend reicherem Inhalt reicher ausgestaltet werden. Kurzum, im einzelnen sind manche Schattierungen auf den verschiedenen Stufen, je nach dem gerade vorliegenden Stück und dem jeweiligen Schülermaterial, zu erwarten; aber im Prinzip bleibt die oben angedeutete Behandlung des Lesebuchstoffes überall bestehen. Über die Verarbeitung zu grammatischen Zwecken, sowie für mündliche und schriftliche Übungen weiter unten noch einige Worte.

Was nun die Schriftstellerlektüre anlangt, so ist ihre Behandlung gemäfs dem ganz andern durch sie zu erstrebenden Ziele, eine wesentlich andere: sie soll grundsätzlich keine formale sein, d. h. alles, was Laut, Schrift, Grammatik, Sprachstoff, mündliche und schriftliche Übungen anlangt, wird in der Schriftstellerlektüre systematisch nicht behandelt; wohl darf das hier und da berührt und bei Gelegenheit hereingezogen werden in den Unterricht, ja, es darf auf keinen Fall überall und mit Absicht vernachlässigt werden; aber es ist nicht die eigentliche Aufgabe, nicht das, was der Unterricht hier in erster Linie zu erarbeiten hat. Bei der Schriftstellerlektüre haben wir zunächst das materiale Interesse im Auge und demgemäfs die Behandlung

einzurichten. Ohne Zweifel wird auch ein Unterschied der Behandlung auf den verschiedenen Stufen stattfinden, aber der liegt mehr in der Form als in der Sache.

Die Grundlage für eine ersprießliche Lektüre ist die Vorbereitung. Der Schüler muſs demgemäſs vor allem lernen, sich in der angemessenen Form vorzubereiten. Denn das ist eine schwierige und bei Unerfahrenheit eine zeitraubende Arbeit. Ohne Anleitung kommen Schüler nicht dahinter; in der Regel kommen sie über ein ganz mechanisches Aufschreiben von Vokabeln nicht hinaus. Daher muſs die Vorbereitung von vornherein Gegenstand der Klassenarbeit sein, die der Lehrer zielbewuſst leitet. Wie lange diese Form fortbestehen soll, hängt von mancherlei Umständen ab; für unbedingt notwendig halte ich, daſs, wenn die Schüler auch auf der Unterstufe schon gelernt haben Stücke im Lesebuch zu präparieren, sie doch beim Beginn der Schriftstellerlektüre fortgesetzt Hilfe und Anleitung bekommen und während des ersten Jahres mindestens noch nicht allein präparieren; später wird bei besonders schwierigen Stellen immer noch nötig sein, Fingerzeige und Hinweise zu geben, damit die Schüler nicht ratlos und ohne Ziel vor der Stelle sitzen und nutzlos ihre Zeit vergeuden. Der auf diese Weise genau und verständig vorbereitete Abschnitt kommt nun zur Behandlung. Im Anfang wird sich trotz mancher entgegenstehender Gründe doch wohl empfehlen erst lesen zu lassen, damit sich die bei der Vorbereitung etwa schon eingefundene Einsicht in den Sinn des Ganzen wieder auffrischt und die Übersetzung in das Deutsche, die nunmehr erfolgt, erleichtert; die Feststellung der Musterübersetzung geschieht gleichfalls unter möglichster Heranziehung der Schüler. Übrigens ist die Übersetzung keineswegs ein notwendiger Bestandteil der Lektüre; im Gegenteil: wo sie entbehrlich erscheint, soll sie wegfallen; denn sie ist nicht Selbstzweck. Nur solange sie nötig ist, um nachzukommen, ob und inwieweit der französische Text verstanden, nach Form und Inhalt wenigstens im groben aufgefaſst ist, werden wir sie beibehalten. Sobald die Schüler weiter fortgeschritten sind, und wir durch genaue Fragen, durch Inhaltsangaben etc. uns vergewissern können, daſs der Inhalt verstanden wurde, kann von einer Übersetzung in das Deutsche abgesehen werden; es wird dadurch Zeit für das Französische gewonnen. Im allgemeinen wird bei der Schriftstellerlektüre frühestens im zweiten Halbjahr der IIb neunklassiger Schulen der Schüler soweit sein. Ist die Übersetzung festgestellt, beziehentlich, ist ohne Übersetzung auf die oben angegebene Weise der Lehrer im klaren darüber, daſs der vorliegende Text dem Sinne nach begriffen ist, geht er zur Erläuterung und Klarstellung alles dessen, was derer bedürftig erscheint. Man hüte sich indessen ja vor dem Zuviel; besonders zerzause man nicht alles; mache aber auf alles aufmerksam, was wichtig ist und geeignet, den geistigen Standpunkt des Schülers zu heben, seinen Gesichtskreis zu erweitern, sein Eindringen in den französischen Geist zu befördern; besonders vergesse man nicht, zu vergleichen, auf Benachbartes hinzuweisen und Schluſsfolgerungen ziehen zu lassen, damit das Ganze eine heilsame und fruchtbringende Gedankenarbeit werde. Kleinere Abschnitte sind inhaltlich kurz (durch Überschriften) zu skizzieren, die dann als kurze Inhaltsangaben einer Reihe kleinerer Abschnitte zusammenzufassen sind und schlieſslich dahinführen, den Inhalt alles Gelesenen sicher festzulegen und die Schüler zu bewahren vor dem leidigen Zustand, daſs sie am Ende einer Schrift nicht mehr wissen, was sie am Anfang gelesen haben. Da die Schriftstellerlektüre es auf den Inhalt, nicht auf die Form abgesehen hat, so wird auch keine Verarbeitung vorgenommen, die es auf Laut, Schrift, Grammatik und Sprachstoff abgesehen hat. Ganz von allem ausgeschlossen muſs aber die Grammatik bleiben. Etwa vorkommende grammatische Schwierigkeiten werden kurz erklärt, gegebenenfalls als Vokabel im Zusammenhange eingeprägt; aber diese Lektüre soll nicht verwandt werden, Grammatik zu lernen. Das Lautliche, Orthographische und Sprachstoffliche kann natürlich nicht ganz verschwinden: was nebenher für diese Gebiete abfallen mag, ist willkommener Gewinn; wichtige Einzelheiten müssen erwähnt, erklärt, unter Umständen eingeprägt werden; nur systematisch sollen diese Dinge hier nicht betrieben werden.

Ein Wort wäre noch zu sagen über

kursorische und statarische Lektüre. Bei dem früheren Unterrichtsbetriebe war die Lektüre wesentlich statarisch, und darunter wurde verstanden, dafs der Lesestoff vorzugsweise nach der formalen, speziell nach der grammatischen Seite hin, man kann wohl nicht anders sagen als breit getreten wurde; die Lektüre war vorzugsweise ein grammatischer Tummelplatz; allen grammatischen Feinheiten wurde nachgespürt, alle Regeln samt allen Ausnahmen mufsten nachgewiesen werden, kurz aus der Lektürestunde wurde eine Grammatikstunde; der Inhalt kam wenig zur Geltung, selbst die ewigen Schönheiten eines Homer wurden unter solcher Behandlung verballhornt, und den Schülern verging jede Lust zur Lektüre und ihrem Inhalt. Eine derartige statarische Lektüre sollte für immer behördlicherseits verboten werden. Unter kursorischer Lektüre verstand man diejenige, die ohne weitere Vorbereitung von seiten der Schüler so vor sich ging, dafs möglichst viel nach vorgehender Lesung oder ohne dieselbe ins Deutsche übersetzt wurde unter möglichster Einschränkung jedweder Erklärung nach Form und Inhalt. Auch diese Art der Lektüre kann ich nicht billigen; der für die Schüler abfallende Gewinn ist ein gar zu dürftiger, wiewohl sich nicht leugnen läfst, dafs den Schülern diese Art des Vorwärtsgehens vorzüglich gefällt; ja, was freilich sehr schlimm ist, sie erweckt in ihnen nur zu leicht die Meinung, dafs sie ohne Vorbereitung schon den Schriftsteller verstünden, ein Selbstgefühl, das zu oft von verderblichen Folgen für den Fleifs und die Leistungen der Schüler begleitet ist. Darum soll man beide Arten der früheren Behandlung der Lektüre zurückweisen und allein die oben angedeutete annehmen. In Bezug auf Schnelligkeit des Vorgehens hält sie etwa die Mitte zwischen der statarischen und kursorischen, vermeidet sicher beider Fehler und hat mindestens beider Vorzüge. Auch ist klar, dafs sie bei zunehmender Geübtheit der Schüler, sobald also z. B. das Übersetzen teilweise oder ganz wegfallen kann, in ein rascheres Zeitmafs versetzt werden kann, ohne der Gründlichkeit zu schaden. Will man ja einen Versuch machen, noch schneller zu lesen, so halte ich es auf der obersten Stufe für ungefährlich, einen leichten Schriftsteller ohne Vorbereitung vorzunehmen, wobei aber als unerläfslich bestehen bleibt, dafs der Lehrer sich durch Fragen davon hinlänglich überzeugt, dafs der Inhalt vollständig begriffen ist. Im übrigen ist zwar alle Kraft daran zu setzen, möglichst viel zu lesen, möglichst umfangreich in das Gebiet der französischen Literatur einzudringen, aber von gröfserem Gewicht ist, intensiv weit zu kommen, in den Kern der Sachen zu gelangen, und ein abgeschlossenes Ganze an geistigem Besitz zu gewinnen, das mit der übrigen Bildung ein Zusammenhangendes bildet; dann ist der Umfang von geringerer Bedeutung.

3. Behandlung der Grammatik. Ich habe mir oben in dem Abschnitt über das Ziel des französischen Unterrichts Mühe gegeben den Wert der Grammatik an sich aufzuweisen und darzutun, dafs sie nur Mittel zum Zweck sein dürfe und nicht weiter zu lehren sei als sie für die Erreichung und Lösung der Aufgabe des französischen Unterrichts unentbehrlich ist.

Hier handelt es sich nun darum, wie diese unumgänglich notwendige Grammatik zu gewinnen und anzueignen ist. Die alte Methode, sie aus einem grammatischen Lehrbuche paragraphenweise zu übermitteln und sie danach durch französische Sätze zu memorieren und vor allem durch Übersetzungen ins Französische exerzieren zu lassen, müssen wir gänzlich aufgeben; sie ist unpädagogisch, weil sie unpsychologisch ist. Daher auch der traurige Erfolg, den der grammatikalische Unterricht immer aufwies; daher der Abscheu, den Schüler und Schülerin vor der Grammatik empfinden. All diesen Übelständen mufs und kann durch einen andern Weg, den der grammatikalische Unterricht einzuschlagen hat, abgeholfen werden. Selbst ist der Mann, gilt auch auf diesem Gebiete. Was der Schüler selbst findet, ist mit gröfserem Rechte sein, wird er mit gröfserer Sicherheit behalten, das wird er mit gröfserem Interesse, mit gröfserer Lust bearbeiten und lieber bewahren. Darum erster Grundsatz bei der Behandlung der Grammatik, der Schüler mufs, soweit irgend möglich, selbst seine Grammatik finden bezw. machen. Nur mufs der Lehrer darüber wachen, dafs die Sache methodisch vor sich geht, dafs der Schüler das sucht,

was er finden soll, dafs also der Lehrer stets alles so vorbereitet hat, dafs gerade das aufgesucht wird, was der Lehrer braucht. Der Stoff, in welchem die Grammatik gewonnen werden soll, ist der Lesestoff des Lesebuchs. Es ist klar, dafs es kaum möglich sein würde, einen zusammenhängenden Stoff zusammenzustellen, der zugleich inhaltlich den Anforderungen an ein Schulbuch entspricht und im wesentlichen das notwendige grammatische Pensum verarbeitet aufweist; es ist eine ideale Forderung, in praxi werden wir uns wohl mit erheblich weniger begnügen müssen. Das können wir auch; es ist durchaus nicht notwendig, dafs alle zu lernenden grammatischen Erscheinungen erst dagewesen sein müssen, bevor der Schüler sie lernt; manches wird aus Dagewesenem erschlossen, anderes vom Lehrer hinzugefügt werden können, ohne dafs dadurch die Festigkeit und Sicherheit des Erwerbs leidet, wenn nur der Grundsatz festgehalten wird, dafs für eine grammatische Erscheinungsgruppe erst Anschauungsmaterial geboten wird, woraus sich das Prinzip sicher erkennen läfst. Die Formulierung der gefundenen Regeln wird Sache des Lehrers sein — die Schüler können mit tätig sein — der sie möglichst mit derjenigen im grammatischen Lehrbuch in Übereinstimmung zu bringen hat, damit bei den Wiederholungen für den Schüler keine Schwierigkeiten entstehen.

An die Grammatik geht es erst, wie oben unter den Ausführungen über Behandlung des Lesestoffs schon berührt, nachdem die anderweitige, besonders auch sprachstoffliche Behandlung vollständig vollendet ist, und die Schüler volle Herrschaft über den vorliegenden Stoff erlangt haben, so dafs nach dieser Seite hin keinerlei Schwierigkeiten bestehen. Eine grammatische Erscheinung wird aus einer Anzahl Einzelfälle gewonnen; sind die Formen der Mehrzahl nach dem Schüler vorgekommen, erfolgt die systematische Zusammenfassung, so dafs der Schüler auch schon einen bestimmten Inhalt damit verbindet, sie ihm nicht mehr leere, für sich bestehende Formen sind. Auch sprachliche Regeln sollen erst dann gefafst werden, wenn genügender Sprachstoff verarbeitet ist und in ihm die Regeln vorgekommen sind. Nur so ist es möglich, nicht nur die grammatischen Formen und Regeln gesehen zu haben, sondern sie auch, und darauf kommt es vor allem an, zu begreifen und zu verstehen. Dadurch allein können sie so das Eigentum des Schülers werden, dafs sie wie sein Fleisch und Blut sind, dafs sie ihm wie ein instinktives Gefühl für falsch und richtig werden, kurz, dafs sie jenes unbewufste Sprachgefühl erzeugen, das für eine einigermafsen sichere Sprachbeherrschung unentbehrlich ist. Wenn es die Schüler in Bezug auf die Grammatik dahin bringen, dann ist das mehr wert, als wenn sie alle grammatischen Regeln wie am Schnürchen herschnurren können. Für die Gewinnung des grammatischen Anschauungsstoffes kann natürlich auch die Schriftstellerlektüre herangezogen werden, und zwar in der Weise, dafs Fälle angemerkt werden und seinerzeit — in der Grammatikstunde zusammengestellt und zur Gewinnung der Formen, Regeln benutzt werden.

Grundsätzliche Unterschiede in der Behandlung der Grammatik finden auf keiner Stufe statt, nur sollte in VI noch kein systematischer Unterricht stattfinden und in I nicht mehr.

Was die Einübung der Grammatik anlangt, so habe ich schon gesagt, dafs auf die Übersetzungsübungen ins Französische verzichtet werden mufs; sie leisten das nicht, was von ihnen erwartet wird, und hindern die Aneignung eben des erwähnten Sprachgefühls und damit der fremden Sprache überhaupt. Ohne Übungen können wir natürlich nicht auskommen, und zum Glück gibt es auch andere, die wirksamer sind und dem allgemeinen Ziele in keiner Weise hindernd in den Weg treten. Ich nenne in erster Linie das Satzkonjugieren, sodann Verwandlungen und Umformungen aller Art in grammatischer Absicht, die sich an dem Sprachstoff vornehmen lassen und die zugleich dazu dienen, Abwechselung und gesteigertes Interesse zu bringen. Das Satzkonjugieren ist ohne Zweifel ein vortreffliches Hilfsmittel zur Befestigung der Formen, die sich in dem gröfseren Zusammenhange natürlich leichter merken, als wenn sie zusammenhangslos, als einzelne, tote Formen gelernt werden sollen. Überdies lassen sich gleich mehrere Sachen miteinander verbinden — was besonders bei

Wiederholungen sehr wichtig ist; und endlich dienen sie einer steigenden Gewandtheit im Hervorbringen von Laut- und Wortverbindungen, die, durchaus nicht leicht für einen fremden Mund, in der Umgangssprache vielfach gebraucht werden; ich weise besonders auf die pron. pers. conjoints in Verbindung mit Verbalformen hin. Die grammatischen Umwandlungen und Umformungen des Lesestoffs sind von der mannigfachsten Art. Auch sie dienen in trefflicher Weise der Einübung der Grammatik und zugleich der Gewandtheit im Gebrauch der Sprache und besonders der mannigfachen Verbindungen des an verschiedenen Stellen gewonnenen Sprachstoffs. Alle Möglichkeiten werden sich fast nicht erschöpfen lassen. Einige will ich wenigstens andeuten. Verwandlung der indirekten Rede in die direkte, und umgekehrt. Der hiermit verbundene Wechsel der Person gibt Gelegenheit zur Einübung der Verbalformen, die leicht verstärkt werden kann dadurch, dafs Singular für den Plural, Plural für den Singular eintritt und das Verbum nacheinander in verschiedenen Zeiten erscheint. Hiermit steht eng in Zusammenhang ein Wechsel der persönlichen und possessiven Fürwörter, der wiederum mannigfaltiger zu gestalten ist, durch Ersetzung der Substantiva — soweit möglich — durch Pronomina und Abwechselung zwischen Singular und Plural sowohl der Pronomina als auch der Substantiva; bei der letzteren Umwandlung ist zugleich Gelegenheit, die Formenlehre des Adjektivums zu üben. Weiter lassen sich Nebensätze durch Partizipialkonstruktionen oder Infinitive ausdrücken oder die letzteren durch jene ersetzen; zu ähnlichen Umwandlungen gibt das Attribut Anlafs. Alles natürlich zu seiner Zeit, alles nach methodischen Gesichtspunkten und immer ohne der Sprache Gewalt anzutun.

Eine Fülle von grammatischen Übungen gibt sich auch durch Fragen, die aus grammatischen Rücksichten zu stellen sind, und zwar natürlich französisch. In den nach Grundsätzen der Reform abgefafsten Lehrbüchern findet sich reichliches Material, und ich begnüge mich darauf zu verweisen; ich hebe ganz besonders hervor: Walter, Der französische Klassenunterricht. Marburg, N. G. Elwerts Verlag 1888. Im übrigen streife ich die Kapitel noch einmal kurz bei den schriftlichen Arbeiten. Hier fasse ich nur noch einmal zusammen: Die Grammatik wird nicht nur ihrer selbst willen getrieben; sie wird auf induktivem Wege gewonnen und möglichst im Zusammenhang mit dem Lesestoff geübt: es kommt schliefslich mehr darauf an, dafs der Schüler die Sprache kann, als dafs er grammatische Regeln kennt.

4. Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache. In dem Abschnitt über das Ziel des französischen Unterrichts, habe ich nachzuweisen versucht, dafs der mündliche Gebrauch der Sprache bis zu einem gewissen Grade, innerhalb bestimmter Grenzen zu erstreben sei. Ich habe dort ferner schon behauptet, dafs dieses Ziel gar wohl zu erreichen, dafs aber allerdings ein anderer Weg einzuschlagen sei, als bisher. Die Sprechübungen dürfen nicht etwas für sich Bestehendes, vom übrigen Unterricht Abgetrenntes sein und diesem fremd gegenüber stehen, sondern vielmehr aus diesem herauswachsen, mit diesem organisch verbunden sein; auch sollen sie auf der gesamten Masse des verarbeiteten Sprachstoffes als ihrer Grundlage sich aufbauen. Also mit anderen Worten, die Sprechübungen beginnen nicht erst auf der oberen Stufe; hier fehlt es schon an der nötigen Unbefangenheit und Frische, um noch etwas Nennenswertes zu erreichen, besonders in der Gewandtheit; desgleichen werden keine Phraseologien, Questionnaires und wie derartige Bücher sonst noch heifsen mögen, den Sprechübungen zu Grunde gelegt. Das liefert alles nur toten Stoff, dessen Form besten Falles mechanisch eingepaukt wird, aber in neunundneunzig Fällen von hundert versagt, wenn sie benutzt werden soll. Sie hängt dem Schüler gleichsam nur von aufsen an, hat mit dem innersten Kern seines französischen Wissens keinen Zusammenhang, keine Beziehung. Daher sind auch die Sprechübungen an den Lesestoff anzuschliefsen, aus ihm mit Inhalt und Form zu versehen. Aus den vorhergehenden Abschnitten ergibt sich nun zur Genüge, dafs die dort angedeuteten Übungen alle mehr oder weniger das Sprechen der französischen Sprache zur Voraussetzung haben, d. h. also jene Übungen und die des Sprechens

fordern und fördern sich gegenseitig. Die Sprechübungen dienen ja gerade in erster Linie dazu, dem Schüler den in den Lesestücken gebotenen Stoff einzuprägen, zu seinem freien Eigentum zu machen, neuen Vorrat von Wörtern und Wendungen herbeizuschaffen und zuzuführen. Im Interesse der Sprechübungen liegt es dann wiederum, die mündliche Durchnahme und Erklärung eines Stückes zunächst bei geschlossenen Büchern vorzunehmen. Der Schüler wird genötigt, die vorgesprochenen Sätze zu wiederholen, auf Fragen nach dem Inhalt, das eben Gehörte als Antwort anzuwenden und verknüpft dadurch die dem Ausdruck zu Grunde liegenden Ideen viel fester mit ihm, als wenn er liest. Das Interesse ist sofort ein viel regeres, da der Schüler in gewissem Sinne schon selbstschaffend auftritt, indem er die durch die Fragen geweckten Vorstellungen mit dem gewonnenen Sprachstoff zum Ausdruck bringt. Ist nun inhaltlich ein Lesestück in der vorhin angegebenen Weise in hinreichendem Maſse zum Verständnis gebracht, so kann an eine weitere Verarbeitung im Interesse der Sprechübungen gegangen werden. Aber es ist gleich klar, daſs die lautliche oder grammatische Durcharbeitung etc. hier den Sprechübungen wieder ebenso zu gute kommen, wie vorhin die inhaltliche Durchnahme, und alle oben angedeuteten Übungen bestehend in Frage und Antwort, in Verwandlungen und Umformungen in französischer Sprache, sind eben die Hauptmittel, um zu einer gewissen Herrschaft über die Sprache zu kommen und zunächst im entsprechenden Zusammenhange einen Ausdruck der Gedanken zu schaffen, zur Nachahmung eines guten französischen Ausdrucks zu führen, schlieſslich aber auch zu selbständigem Gebrauch der Sprache für eigene Gedanken die Anleitung und die Möglichkeit zu geben. Denn durch die enge Verknüpfung von Vorstellungen und idiomatischen Ausdrucksformen prägt sich im Laufe des ganzen Schulunterrichts eine solche Fülle von französischen Ausdrucksformen dem Gedächtnisse ein, daſs der Schüler der obersten Stufe im stande sein wird, seine Gedanken in der französischen Sprache auszudrücken. Daſs wir uns dabei immerhin auf ein ziemlich bescheidenes Maſs zu beschränken haben werden, versteht sich; die Grenze liegt in der Menge des Sprachstoffes, der überhaupt während der Schulzeit zur Verarbeitung gelangen kann; diese hängt ab von der dem französischen Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit. Diese ist aber auch im günstigsten Falle bei weitem nicht so reichlich, daſs die Schüler dahin gebracht werden könnten, ihr gesamtes Denken in national-französische Form zu kleiden. Das ist aber auch gar nicht nötig; es genügt, wenn erreicht wird, daſs innerhalb des erworbenen Sprachstoffes eine hinlängliche Sicherheit im mündlichen Gebrauch der Sprache zur Verfügung steht. Das ist genügend, weil die Zwecke des praktischen Lebens nicht mehr erfordern; und sollten die Forderungen einmal weitergehen, so wird es zum leichten Zurechtfinden doch ausreichen. Ich habe oben für die Sprechübungen von der Verarbeitung des Sprachstoffes gesprochen. Dabei war in erster Linie das Lesebuch ins Auge gefaſst, weil ja die Übungen, die dem Sprechen zu gute kommen, vorzugsweise zum Teil ausschlieſslich an das Lesebuch sich anknüpfen. Nun ist aber klar, daſs bis zu einem gewissen Grade auch die Schriftstellerlektüre zu diesen Übungen herangezogen werden darf und muſs. Denn alles, was zum Verständnis des Textes nach Form und Inhalt vorgenommen wird, kann in französischer Sprache geschehen, deren Gebrauch da, wo die Schriftstellerlektüre beginnt, schon eine Art von Gewöhnung geworden ist. Eine über dies Bedürfnis hinausgehende Verarbeitung im Interesse des Sprechens ist aber bei der Schriftstellerlektüre nicht vorzunehmen, weil sich das nicht mit der anderweitigen, wichtigeren Aufgabe dieser Lektüre verträgt.

Auſser dem Lesestoff gibt es nun aber noch andere Quellen für die Sprechübungen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, daſs der ganze Verkehr des Lehrers mit den Schülern während der französischen Stunden durchaus in der fremden Sprache zu gestalten ist, was sich schon auf der untersten Stufe in gar nicht langer Zeit durchsetzen läſst. Es handelt sich da ja meistens um häufig oder gar regelmäſsig wiederkehrende Ausdrücke und Wendungen, die zu merken dem Schüler bei dem lebhaften Interesse für das gänzlich Neue (und doch zum Teil im analytischen Französisch schon Vor-

handene) durchaus nicht schwer fällt. Eine weitere Quelle für die mündlichen Übungen ist dann die Anschauung; und zwar sowohl die nähere und fernere Umgebung der Schüler als auch Anschauungsbilder. Diese Stoffe eignen sich ganz besonders, um Ausdrücke und Wendungen des täglichen Lebens zu gewinnen und anwenden zu lernen und damit den Gesamtkreis des erworbenen Sprachstoffs zu erweitern und die Ausdrucksfähigkeit für die eigene Gedankenwelt nicht unwesentlich zu erhöhen. Gerade bei den Anschauungsbildern ist es dem Schüler möglich, nach Aneignung des sprachlichen Materials, seiner Phantasie freieren Lauf zu lassen, Eigenes aus den Darstellungen zu ersinnen, sie nach eigener Auffassung zu deuten und dieser Auffassung den sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Ich habe davon sehr hübsche und beweisende Beispiele an der Neuen Realschule zu Kassel gesehen.

5. Übungen im schriftlichen Gebrauch des Französischen. In ganz anderem Maſse, wie die mündlichen Übungen sind seit langem die schriftlichen betrieben worden; freilich fast ausschlieſslich nach einer Richtung. Bis zum Beginn der Oberstufe wurden auf realistischen Anstalten nur Übersetzungen in die französische Sprache als schriftliche Arbeit angefertigt; an anderen Anstalten kam man überhaupt über diese Art kaum hinaus. Auch war die Absicht dabei nicht sowohl darauf gerichtet, zu lernen, französisch zu schreiben, als die Grammatik zu befestigen. Ich habe oben an anderer Stelle nachzuweisen versucht, daſs Übersetzungen nur in geringem Grade geeignet seien, diese Aufgabe zu lösen, daſs sie überdies mit der geringeren Bedeutung, die der Grammatik noch zugestanden werden könne, und bei der ganz anderen Methode, durch die sie erworben werden soll, gänzlich überflüssig geworden sind. Ich habe schon in dem Programm des Realgymnasiums zu Eisenach im Jahre 1890 in dem Aufsatz über schriftliche Arbeiten im neusprachlichen Unterricht die Tatsache erwähnt, daſs erst etwa seit Beginn unseres Jahrhunderts Übersetzungen in die fremden Sprachen Mode geworden sind; bis dahin kannte man fast ausschlieſslich freie, selbständige Arbeiten in der Fremdsprache. An der angeführten Stelle habe ich auch die Ursachen für diesen Umschwung aufzuweisen versucht, sowie den Widerspruch, der sich frühzeitig dagegen erhob. Des weiteren hob ich die Gründe hervor, die vom Standpunkt der Psychologie gegen das Übersetzen ins Französische sprechen, und habe, wie ich glaube, den Nachweis geführt, daſs es erstlich psychologisch betrachtet für Schüler auf der unteren und mittleren Stufe eine nicht zu lösende Aufgabe sei, da es ein Reflexionsvermögen voraussetze, das so früh bei Kindern umsonst erwartet würde. Damit sei aber unmittelbar ein arger Nachteil verbunden, nämlich der, daſs das Übersetzen zum mechanischen Arbeiten methodisch an- und verleite und gedankenloses Arbeiten erzeuge. Hiermit ist aber die Fruchtlosigkeit der Unterrichtsarbeit gewährleistet, denn mit der Gedankenlosigkeit sind Ermüdung, Unlust und Widerwillen unmittelbar verknüpft. Aber sehen wir von diesen schweren psychologischen Bedenken einen Augenblick ab, so bleibt doch zu sagen, daſs das Übersetzen in das Französische gar keinen Platz findet in dem ganzen Lehrbetriebe, wie ich ihn in den voranstehenden Blättern zu entwerfen versucht habe. Das, was durch diese Übung allenfalls gewonnen werden könnte, wäre eine ganz spezifische Fähigkeit, nämlich die, einen deutschen Text nicht etwa in nationales Französisch, sondern in einen Lehrbuchstil der Grammatik zu übersetzen. Ich fürchte wahrlich nicht, in den Verdacht eines Utilitariers zu kommen, wenn ich sage, daſs eine solche Fähigkeit eine ganz und gar nutzlose Sache sei, die nicht wert ist, daſs ihr auch nur eine Stunde geopfert werde. Auch bin ich fest überzeugt, daſs, wer nach der neuen Methode sein Französisch gelernt hat, gegebenenfalls genügend gerüstet ist, um eine etwa von ihm verlangte Übersetzung in das Französische nicht nur grammatisch, sondern auch idiomatisch, in vollständig genügender Weise anzufertigen. Neben diesen mit Recht sog. gebundenen Übungen im Schreiben gibt es freie. Sie sind die älteren. Soweit wir historisch nachkommen können, sind sie betrieben worden. Solange man der Meinung war, daſs eine Sprache lernen auch hieſse, sie schreiben lernen, hat man sie angestellt. Erst unter der Herrschaft des

Grammaticismus wurden sie zurückgedrängt, wesentlich beschränkt, zum Teil gänzlich unterdrückt. Es ist ein Hauptverdienst der Reformbestrebungen unserer Zeit, die freie schriftliche Handhabung des französischen Idioms wieder nachdrücklich gefordert und ihre Möglichkeit nachgewiesen zu haben. Denn das mufs ganz besonders hervorgehoben werden, dafs man allmählich vergessen hatte, dafs in früheren Zeiten wirklich gelernt worden war, französisch zu schreiben, und dafs man es für unmöglich hielt, weil allerdings unter der Herrschaft einer durch und durch verkehrten Methode angestellte Versuche gar kläglich mifsglückt waren. Wie soll es denn jetzt werden, wenn überhaupt nur freie Arbeiten angefertigt werden sollen? Wann und in welcher Form treten sie auf, wie sind sie weiter zu entwickeln, um als letzte und reifste Frucht die eigene, selbständige Produktion, den Aufsatz, der ja wohl doch die Krone der Arbeit sein soll, zu zeitigen?

Ebenso wie bei den mündlichen Übungen ist hier Grundbedingung engster Anschlufs an die Lektüre; höchstens auf der Oberstufe kann hiervon abgewichen werden. Auch ist in erster Linie wieder der Sprachstoff des Lesebuchs, sowie das Anschauungsmaterial zu verwerten; erst später auch die Schriftstellerlektüre, die auf der Oberstufe vortrefflichen Stoff bietet. Als weiteren Grundsatz haben wir festzuhalten, dafs sich das Schreiben an das Sprechen anlehnt, d. h. dafs nur solches zu schreiben ist, was vorher richtig gesprochen und gelesen ist, so dafs der Schüler wiederzugeben hat, was er in Anlehnung an idiomatisches Französisch gelernt hat. Natürlich wird das Mafs der mündlichen Durcharbeitung nicht auf allen Stufen dieselbe zu sein brauchen. Auf der Unterstufe wird keinerlei schriftliche Übung — das Diktat etwa ausgenommen — angefertigt, die nicht vorher ebenso oder doch ganz ähnlich durchgearbeitet worden ist, auf der Mittelstufe darf allmählich eine etwas selbständigere Behandlung in einzelnen Übungen eintreten, die sich dann auf der Oberstufe von selbst erweitert, ohne dafs aber auch hier die mündliche Vorarbeit aufhören darf. Denn, was auf neusprachlichem bezw. auf französichem Unterrichtsgebiet verlangt wird, ist nichts anderes als was auch im Unterricht in der Muttersprache — Gott sei es gedankt! — immer allgemeiner getan und geübt wird. Die Kenntnis der Muttersprache wird doch im Grunde fast nur durch Nachahmung gewonnen, sie ist die Hauptquelle des Lebens und Könnens; zum Teil sogar der unbewufsten Nachahmung. Durch Wiedergabe und Umbildung des Gehörten, sowie Inhaltsangabe des Gelesenen erst mündlich — gerade in dieser Beziehung hat der Unterricht im Deutschen in den letzten Jahren ganz wesentlich gewonnen und sich der Forderung unserer Zeit, die das freie Wort in der Öffentlichkeit so gebieterisch verlangt, angepafst — und im Anschlufs hieran dann schriftlich, suchen wir die Schüler nach und nach dahin zu bringen, dafs sie bis zu einem gewissen Grade Herren ihrer Muttersprache werden und im stande sind, ihre Gedanken in freier Rede schriftlich auszudrücken. Es gibt für die fremden Sprachen, also auch für das Französiche keinen anderen Weg, dieses Ziel zu erreichen. Ähnlich wie bei mündlichen Übungen ist die Art und Zahl der schriftlichen eine sehr beträchtliche; ob alle möglichen auch wirklich alle ausgeführt werden sollen, hängt von mancherlei Umständen ab, vor allem von den vorangegangenen mündlichen Übungen. Einige Arbeiten, die mir besonders wirkungsvoll und deshalb besonders unentbehrlich erschienen, will ich im folgenden etwas näher berühren. Ich fange mit dem Diktat an. Es hat seinen Platz auf allen Stufen des Unterrichts. Schon zur Einübung und Befestigung der Rechtschreibung ist es von einem Wert, den keine theoretische Belehrung erreicht. Aber es hat noch eine weit tiefere Bedeutung durch die reiche Gestaltung, deren es fähig ist. In ihm treten Hören und Verstehen in die innigste Wechselbeziehung, unterstützen und treiben einander beständig und zwingen zu einer regen Geistesarbeit, die in hervorragender Weise die Reflexion weckt und stärkt. Die Schwierigkeit des Diktats ist verschieden grofs, je nachdem der Stoff mehr oder weniger oder auch gar nicht durchgearbeitet und bekannt ist. Anzufangen ist mit Stoffen, die der Schüler beherrscht bis zum Auswendigwissen: auch hierbei bleibt dem Anfänger — ich setzte voraus, dafs vor Ablauf der propädeutischen Übungszeit über-

haupt keine schriftlichen Arbeiten gemacht werden — noch reichlich eigene Arbeit, da er das ihm lautlich Bekannte in die Schriftzeichen umzusetzen hat. Durch das Auswendiglernen wird der Erfolg wesentlich gesichert und die Freude an dem gewährleisteten Gelingen wird für den Schüler ein mächtiger Sporn, der am meisten zu schwierigeren Arbeiten antreibt und befähigt, so dafs auf der Oberstufe unbekannte Stoffe nach dem Gehör niedergeschrieben werden können. Auf diese Weise wird auf allen Stufen eine ähnliche Denkarbeit verlangt und geleistet, und das Interesse für diese schriftliche Übung wird durch Wechsel und Neuheit wachgehalten. Die Mannigfaltigkeit und Schwierigkeit läfst sich leicht gröfser gestalten durch Abänderungen und Umformungen der im übrigen bekannten Texte, sowie durch die verschiedene Art des Diktierens. Es kann z. B. geschehen durch Zerlegung des Satzes in seine Teile und Diktieren jedes einzelnen Teils, es kann auch der Satz ganz in seinem Zusammenhange zur Niederschrift gegeben werden.

Ich habe, wie schon erwähnt, das Diktat vorangesetzt wegen seiner Bedeutung auf allen Unterrichtsstufen. Der zeitlichen Reihenfolge nach zuerst auftreten mufs das sog. Kopfschreiben, d. h. das gedächtnismäfsige Niederschreiben eines auswendig gelernten Stückes. Hauptzweck dieser Übung ist, den Nachweis zu führen, dafs das mündlich verarbeitete Stück wirklich soweit Eigentum des Schülers geworden ist, dafs er es einschliefslich der Interpunktion, auf die von Anfang an Rücksicht zu nehmen ist, zu Papier bringen kann.

Als zweite Übung schliefst sich die schriftliche Beantwortung von Fragen nach Inhalt und Form an; desgleichen eigene Fragen der Schüler. Beide Arten erheischen eine wesentlich gröfsere Denkarbeit als das Kopfschreiben. Denn wenn auch der Stoff vollständig bekannt und verarbeitet sein soll, so bleibt dem Schüler doch nach Verständnis der Frage das Besinnen auf die Antwort und deren Form. Er mufs also schon einzelne Teile aus dem Ganzen herausheben und zu einem neuen Ganzen formulieren. Das tritt in höherem Mafse hervor in den von den Schülern — natürlich nach Gesichtspunkten, die der Lehrer angibt — gestellten Fragen. Diese Übungen, die ja auch mündlich vorgenommen sind, dienen besonders dazu, den Wortschatz zu befestigen und leicht in die Feder zu bringen und eine gewisse Stilgewandtheit im Keime anzulegen.

Als dritte Art schriftlicher Übungen nenne ich zwei, die in einem Punkte sich eng berühren, nämlich darin, dafs sie ganz besonders der Festigung der Grammatik zu dienen vermögen. Ausdrücklich in ihrem Dienste steht das Satzkonjugieren, auf das ich bei den mündlichen Übungen schon zu sprechen kam. Ihr Wert besteht hauptsächlich darin, dafs neben dem Verbum auch die übrigen Satzteile, dann aber mannigfache syntaktische Regeln sich hier verarbeiten lassen. Dadurch wird auch diese Übung eine so mannigfache, dafs ihre Quelle unversiegbar ist und dadurch die jugendlichen Geister beständig frisch erhält und gerade in grammatischer Beziehung eines Erfolges sicher ist, den sich das Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische nimmer träumen lassen kann. Die andere Übung, die eben der grammatischen Sicherheit so sehr zu gute kommt, war die Umformung der Lesestücke. Die reiche Abwechselung, die in der Übung liegt, habe ich bei den mündlichen Übungen der Hauptsache nach erwähnt; sie ist fast unbegrenzt. Für die Entwicklung des Sprachgefühls und der Sprachrichtigkeit (auch im grammatischen Sinne) ist diese Übung hervorragend wichtig. Auch das Interesse der Schüler ist stets lebendig, denn die Anforderungen solcher Übung liegen vollständig im Umfange ihres Könnens und nichts macht ihnen mehr Freude als dieselbe Sache von verschiedenen Seiten zu betrachten und zu verarbeiten.

Diese Übungen lassen sich alle schon auf der Unterstufe anstellen, behalten aber, besonders die zuletzt genannten, ihren vollen Wert noch auf der Mittelstufe. Neu hinzu käme dann hier das Nacherzählen eines durchgearbeiteten Stückes. Manche Schulmänner z. B. Walter, dem ich sonst in den meisten Punkten beistimme, wollen diese Übungen schon auf der Unterstufe auftreten lassen. Das halte ich für zu früh. In einzelnen Ausnahmefällen mag es ja möglich sein, dafs die Schüler schon soweit sind, eine solche Aufgabe zu lösen. Für gewöhnlich wird erst auf der Mittel-

stufe die nötige Kraft dazu vorhanden sein. Denn die Sache ist durchaus nicht so einfach, wie wohl geglaubt wird. Man sehe nur, wie schwer es unsern Schülern selbst noch in Quarta wird, ein deutsches Stück nachzuerzählen; wieviel mehr in der französischen Sprache. Es wird gewöhnlich darauf hinauslaufen, dafs der Schüler die Wendungen und Sätze spricht, die das Gedächtnis gerade hergibt und das würde dann nicht mehr sein, als das Kopfschreiben. Das soll es aber doch, es mufs eine höhere geistige Kraftanstrengung sein. Inhaltsangaben sind ja leichter, vorausgesetzt, dafs der Lehrer die nötigen Hilfen und Angaben macht, wonach der Schüler sich richtet. Aber auch diese Übung ist auf der Unterstufe zu schwer. Denn mit einzelnen, aus der Erzählung entnommenen Brocken ist es ja nicht getan; es mufs neben dem Tatsächlichen der Erzählung der Gedankengang in gewisser selbständiger Form erfafst und zum Ausdruck gebracht werden. Daher soll diese Übung erst auf der mittleren Stufe beginnen, um dann allerdings auf der Oberstufe im ganzen Umfang zur Geltung zu gelangen. Ist nun bei diesen beiden Übungen schon zu erwarten, dafs die Schüler zur Darstellung des gegebenen Stoffes sich nicht auf den Wortschatz der gerade vorliegenden Erzählung beschränken, sondern hinübergreifen in den Vorrat des anderweit erworbenen Sprachstoffs und diesen in neuer Umgebung verwerten, nach anderen Richtungen in Bewegung setzen und so nach und nach zur Einsicht gelangen, dafs das an einer Stelle gesammelte Gut sich auch an anderen nutzbar erweist, so wird die nun folgende Übung geradezu nötigen, den ganzen Wissensstoff auf die Verwendbarkeit für diese zu prüfen und Geeignetes zu verwenden. Diese Übung besteht darin, dafs eine inhaltlich leichte, und dem Wortschatze nach nicht gar zu unbekannte Geschichte vorgelesen, durch einige Fragen und Antworten zum Verständnis gebracht und dann vom Schüler schriftlich wiedergegeben wird. Zu Anfang mufs die mündliche Verarbeitung etwas eingehender sein, vielleicht durch eine mündliche Nacherzählung unterstützt und durch eine nochmalige Vorlesung gesichert werden. Nach und nach sind diese Stützen zu entfernen; auf der Oberstufe mufs einmaliges Vorlesen, sowie wenige inhaltliche Fragen genügen, so dafs der Stoff vollständig gegegeben erscheint, die Form von den Schülern zu finden ist. Es ist ihnen damit Gelegenheit geboten, da doch Form und Ausdrücke bei dem Vorlesen nicht haften können, die bisher erworbene Kenntnis der französischen Sprache nachzuweisen, indem sie einerseits die Satzkonstruktionen frei gestalten, andrerseits die durch die Vorlesung in ihnen erweckten Vorstellungen durch passende, in mancherlei Arbeiten vertraut gewordenen Ausdrücke wiedergeben lernen.

Wie man sieht, sind fast alle hier angeführten schriftlichen Übungen nicht eben andere als wie sie auch mündlich verlangt wurden, und man könnte billig fragen, wozu denn dieselben Übungen in zwiefacher Form? Die Antwort ergibt sich aus Punkt 4 der Zielforderungen. Danach wird erstrebt, dafs die Schüler innerhalb bescheidener Grenzen das Französische schriftlich beherrschen, d. h. ihre Gedanken auch schriftlich auf französisch ausdrücken. Das setzt zweierlei voraus, 1. dafs französisch gedacht wird; 2. dafs der Sprachstoff und dessen Form beherrscht wird. Der ganze Unterrichtsgang, wie er in den vorstehenden Seiten geschildert wurde, ist darauf angelegt in beiden Beziehungen zum Ziele zu gelangen. Die Beherrschung der Form soll vor allem durch die schriftlichen Übungen erreicht werden; nur in diesen ist der Schüler genötigt, über die Form im einzelnen Rede und Antwort zu stehen, sein grammatisches Wissen, seine orthographische Sicherheit sowie genaue Zeichensetzung zu bekunden und über etwaige Lücken und Schwächen in diesen Dingen klar zu werden. Es besteht also ein grofser Unterschied zwischen der mündlichen und schriftlichen Bearbeitung derselben Aufgabe. Dort ist Mund und Ohr tätig, es handelt sich vorzugsweise um lautlich richtige Hervorbringung; hier arbeiten Hand und Auge, es handelt sich um die Hervorbringung der in der Schrift fixierten Sprache. Daher ist es keineswegs überflüssig oder gar nutzlos, die gleichen oder doch ähnliche Übungen an demselben Sprachstoff anzustellen, da mit beiden verschiedene Zwecke verfolgt werden, während sie sich zu gleicher Zeit ergänzen und be-

dingen. Erst so ist die letzte und höchste Stufe der schriftlichen Arbeiten zu erreichen, nämlich der französische Aufsatz d. h. in diejenige Produktion, bei welcher der Schüler Inhalt und Form zu liefern hat. Ich mufs hierbei wieder warnen, zu viel zu erwarten und zu verlangen. Zunächst wird man diese Art Arbeiten kaum vor der Prima ansetzen in Oberrealschulen vielleicht in Obersekunda; in Schulen mit sechsjährigem Kursus nur in der letzten Klasse und in bescheidensten Grenzen. Ferner vergegenwärtige man sich doch ganz genau, was im deutschen Aufsatz auch auf der Oberstufe durchschnittlich geleistet wird. Man darf sagen, dafs die meisten Aufsätze nichts als Reproduktionen dessen sind, was die Schüler im Unterricht aufgenommen haben, eigene Geistesarbeit gehört zu den Seltenheiten. Und das ist natürlich; der Gesichtskreis der Schüler ist noch nach allen Seiten hin beschränkt; sie sind noch gar nicht selbständig hinausgekommen in die Welt, die den Menschen erst zu eigenem Denken und Handeln bringt. Wenn also schon beim deutschen Aufsatz wesentlich die formale Seite zur Beurteilung gelangt, die materielle nur insoweit als der Aufsatz den Nachweis liefern soll, dafs das Stoffliche des Unterrichts so aufgenommen worden und Eigentum des Schülers ist, dafs dieser frei darüber verfügt, sich in angemessener Form darüber aussprechen kann — wieviel mehr müssen wir da beim französischen Aufsatz unsere Ansprüche hinsichtlich des Inhalts als selbständige Gedankenarbeit einschränken und in erster Linie die sprachliche Form ins Auge fassen. Wirklich eigene Gedanken, wenn solche vorhanden wären, würden dem Ausdruck durch die fremde Sprache Schwierigkeiten ernster Art bereiten, weil es an der nötigen Vorübung, sowie an dem erwünschten Wortschatz fehlen mufs. Es müfste ein Grad der freien Beherrschung der fremden Sprache vorausgesetzt werden, der im Schulunterricht unerreichbar ist. Man braucht hier nun auch nicht zu ängstlich zu denken und zu eng zu spannen, als ob jede freie Regung des Schülers unterdrückt werden sollte, als ob er eine Maschine nur des Wiederkäuens wäre. Es kommt nur darauf an zu vermeiden, dem Schüler Themata zur Bearbeitung zu geben, bei denen er sozusagen alles aus eigener Reflexion schöpfen soll, also besonders ausgeschlossen erscheinen selbständige Ausführungen aller Art, die ja bekanntlich schon im Deutschen höchst bedenklich sein können. So wird sich daher empfehlen, die französischen Aufsätze eng anzuschliefsen an die Lektüre (im ganzen Umfange). Leichte Beschreibungen und Schilderungen, die sich an konkrete Dinge des umgebenden Lebens oder an Bildertafeln anschliefsen oder auch eigene Erlebnisse, Unternehmungen, Betätigungen der Schüler zum Gegenstand haben, eignen sich zu freien Ausarbeitungen. Endlich dürften auch Gegenstände aus anderen Unterrichtsfächern zu schriftlichen Verarbeitungen herangezogen werden, zumal solche, die in näherer Beziehung zur französischen Lektüre stehen. Sorgfältige mündliche Vorbereitung, im Anfange selbst bis in Einzelheiten hinein, sind unerläfslich. Sie allein gewährleisten sicheren Erfolg und diejenige gewohnheitsmäfsige Übung, welche den Schüler befähigen, schliefslich nach dem Verlassen der Schule auch ohne fremde Führung in klarer, einfacher Weise seine Gedanken französisch zu Papier zu bringen und wenigstens eine kurze historische Darstellung, Beschreibungen und Briefe zu verfassen. Ich will diesen Abschnitt beschliefsen mit einer dringenden Mahnung: Gebt den Schülern für die schriftlichen Klassenarbeiten reichliche Zeit. Nichts verrät gröfseres pädagogisches Ungeschick als das Hetzen und Drängen der Schüler bei Anfertigung der schriftlichen Klassenarbeiten, sei es, dafs man ihnen zu geringe Zeit gewährt, sei es gar, dafs man in einer Stunde die Behandlung von zwei, drei ganz verschiedenartigen Aufgaben verlangt.

Meine Aufgabe ist beendet. Ich nenne zum Schlufs eine Reihe von Schriften, deren Studium allen denjenigen dringend zu empfehlen ist, die sich tiefer mit der einen oder anderen im vorstehenden Aufsatze berührten Seite befassen wollen.

Literatur: E. Ackermann, Die formale Bildung. Eine psychologische Studie. — A. Darmsteter, La vie des mots étudiée dans leurs significations. Paris. Delagrave 1886. — Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. — Herbart; alle einschlägigen Schriften; besonders empfehlenswert: Herbart, Pädagogische Schriften, Ausg. v. O. Willmann u. Ausg. v. Bartholomäi-

Sallwürk. — O. Jäger, Die humanistischen Gymnasien und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. — Franz Kern, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. — K. Lange, Über Apperzeption. — M. Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien über s. Erscheinungen und Gesetze. — Max Müller, Das Denken im Lichte der Sprache. Deutsch von E. Schneider. — A. Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. — Ders., Die deutsche Schule und das klassische Altertum. — Ders., Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht. — H. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. — F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — W. Rein, Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv gültigen Unterrichtsmethode in: Lehrproben und Lehrg. von Frick und Meier. Heft 22. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. — H. Spencer, Education. Übersetzt von Fr. Schultze. — H. Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. — Ders., Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues. — Strümpell, Psychologische Pädagogik. — Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoëpie. — S. Waetzoldt, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. — Wundt, Logik. — Weitere Literatur findet sich in der Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts von Ohlert. Die Zahl der Schriften, die sich auf die Reform des Sprachunterrichts beziehen, ist so grofs, dafs ich sie unmöglich alle aufführen kann. Ein ziemlich genaues, bis 1890 reichendes Verzeichnis gibt E. Stiehler, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg 1892.

Während der Zeit, die zwischen der 1. und 2. Auflage (Schlufswort zur 2. Aufl.) der vorstehenden Abhandlung liegt, ist die Reformfrage ununterbrochen im Flufs geblieben, der Kampf für und gegen ist lebhaft fortgesetzt worden. Es darf behauptet werden, dafs die neue Strömung an Stärke gewonnen hat. Ob die Erfolge überall den Erwartungen und den theoretischen Forderungen entsprochen haben, kann billig bezweifelt werden. Die Ursachen sind unschwer festzustellen. Da ist zunächst die Überlastung der Lehrer zu nennen. Wer ernst und ehrlich nach der Reformmethode unterrichtet, wird bald fühlen, dafs er gegen früher die doppelte Arbeit in den Stunden hat, und ein Gefühl der Aufreibung wird ihn bald befallen und zu voller Arbeit unfähig machen. Daher ist eine Entlastung der neusprachlichen Lehrer unbedingt zu fordern. Eine weitere Ursache liegt in der mangelnden Sprachherrschaft der Lehrer. Wer eine moderne Sprache nach der neuen Methode lehren will, mufs, von allem andern abgesehen, auch die Sprache mündlich beherrschen. Das lernt und erhält sich nur durch längeren Aufenthalt im Ausland. Wer dazu keine Gelegenheit hatte und im Laufe seiner Lehrtätigkeit auch nicht erlangt, wird bald erlahmen und so sein gestecktes Ziel nicht erreichen. Nach meiner Meinung ist es Sache der staatlichen und städtischen Behörden, die Lehrer von Zeit zu Zeit hinaus ins Ausland zu schicken, um ihre mündliche Sprachgewandtheit wieder aufzufrischen und zu heben. Bescheidene Anfänge sind hie und da gemacht worden. Betreffend die inzwischen erschienene Reform-Literatur mufs ich mich begnügen auf die bibliographisch-kritische Übersicht hinzuweisen, die von H. Breymann unter dem Titel: Die neusprachliche Reform-Literatur von 1894 bis 1899 erschienen ist. Einer besonderen Erwähnung bedarf: W. Münchs Abhandlungen über den französischen Unterricht aus Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen (auch in Sonderausgabe erschienen). Selbstverständlich kann ich an dieser Stelle keine Besprechung dieser umfangreichen, sechs Bogen grofsen Arbeit beabsichtigen. Ich möchte nur ausdrücklich auf die vortrefflichen Ausführungen dieses angesehenen Vertreters der Reform hinweisen ganz besonders diejenigen Kollegen, die, sei es aus Überzeugung, sei es aus Passivität, sich noch von den Reformbestrebungen fernhalten. Ich sollte meinen, die ruhigen, mafsvollen Erörterungen eines Mannes wie Münch könnten eines grofsen Eindrucks nicht verfehlen. Alle Fragen berührt er, wo nötig behandelt er sie ausführlich, immer sorgfältig, in die Tiefe gehend. Dabei hat er lange in der Praxis des Unterrichts gestanden, war dann Schulrat und ist jetzt in Berlin in einflufsreicher Stellung (vergl. s. Denkschrift: Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890; abgefafst für das preufsische Unterrichtsministerium. Abgedruckt in den Neueren Sprachen, Mai 1901). Was mich besonders an der Abhandlung erfreut, ist der Umstand, dafs ich in den wesentlichen Punkten der Reform mich mit Münch in völliger Übereinstimmung befinde, wenn ich auch manche Forderungen vielleicht etwas schärfer zum Ausdruck bringe; mir, dem »schriftstellernden Fachmanne ist die Besonnenheit vielleicht nicht in demselben Mafse Pflicht wie einer amtlichen Persönlichkeit«. Einen gewissen Gegensatz zeigt unsere Stellung zu den Übersetzungen ins Französische, aber der Unterschied ist ganz geringfügig. Seine Übersetzung in die Fremdsprache ist nur ein Schatten von ihrer früheren Bedeutung. Dazu stellt er sie auch in den Dienst einer zusammenhängend ausgesprochenen, richtig betonten französischen Rede. Und das läfst sich hören.

Eisenach, Mai 1901. L. Baetgen.

**Schlußwort.** Ich habe die zweite Auflage im Mai 1901 abgeschlossen; jetzt nach $3\frac{1}{2}$ Jahr erfolgt erst der Druck. Das ist eine lange Zeit für ein Gebiet, wie die Reform des Unterrichts, wo noch soviel in Flufs ist, wo die neuen Anschauungen in fortschreitender Weiterentwicklung sich befinden, wo neue Gesichtspunkte auftauchen und zur Geltung zu kommen suchen, wo aber auch die Gegnerschaft

nach neuen Gründen der Bekämpfung sucht, sie findet und zur Anwendung bringt, dadurch aber auch die Verteidigung zu neuer Kraftentwicklung anreizt. Kurzum in viertehalb Jahren ist so vielerlei Neues zu verzeichnen, zu erwähnen und zu besprechen gewesen, dafs dessen Vernachlässigung ein wirklicher Mangel an meiner vorstehenden Abhandlung bedeuten würde. Dem mufs ich wenigstens in etwas begegnen, indem ich einige wesentliche Punkte hier im Schlufswort noch berühre.

Dank den Bemühungen und Arbeiten des Neuphilologentages ist es jetzt gelungen, eine Reihe allgemeiner Grundsätze für die neusprachliche Lektüre aufzustellen, aus denen sich im Laufe der Zeit wohl ein feststehender Kanon von Werken entwickeln wird, die an den höheren Schulen des ganzen Reichs zu lesen sind. Die Notwendigkeit solcher Grundsätze war um so einleuchtender, als bei der fast skrupellosen Produzierung von neuen Schulausgaben allmählich alle Grundsätze zu schwinden schienen aufser dem einen, à tout prix noch e. Werk für e. Schulausgabe aufzutreiben. Die Schuld liegt allerdings wohl zumeist auf der Seite der Buchhändler. Bei den Verhandlungen über diesen Punkt trat auf dem XI. Neuphilologentag zu Köln die Besorgnis hervor, es könnte, die Schwierigkeit der Lektüre leiden bez. abhängig gemacht werden von der Forderung, in den oberen Klassen den gesamten Unterricht in der fremden Sprache zu erteilen. Diese Forderung, von Wendt (Hamburg) in Breslau zuerst als These aufgestellt, hat inzwischen wohl mannigfache Propaganda gemacht. Ich kann mich mit ihr nicht befreunden — wenigstens unter den heutigen Verhältnissen nicht. Selbst wenn alle Neuphilologen, was aber leider noch lange nicht der Fall ist, die fremde Sprache völlig hinreichend beherrschten, so glaube ich nicht, dafs unsere Primaner sobald soweit im Französischen und Englischen gebracht werden, dafs sie mit Erfolg eine philosophische Auseinandersetzung über, sagen wir z. B. den Misanthrope oder Macbeth in der entsprechenden Landessprache aufnehmen könnten. Selbst in der Grammatik kommen zuweilen in logischer und psychologischer Beziehung Dinge zur Besprechung, die, um die Sicherheit des Verständnisses zu erlangen, in der Muttersprache stattfinden mufs. Solche weit, und zu weit gehende Forderungen dienen nach meiner Überzeugung nicht dazu, die Reform in immer weiteren Kreisen zur Annahme zu bringen. Die heftigeren Vorstöfse, die in den letzten drei Jahren gegen sie unternommen worden sind, finden in solchen extremen Forderungen eine nur zu eindrucksvolle Unterstützung. Dafs derartige Vorstöfse (z. B. der von Paul Wohlfeil »Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode«) die Reform wesentlich aufhalten, glaube ich nicht. Die Gegner — offne wie versteckte — schaden der Reform weit weniger, als ein etwaiger Mangel an Bewegungsfreiheit, all der Lehrer, die eine Probe mit ihr machen.

In demselben Mafse, wie die Behörden die unabweisbaren Grundsätze der Reform anerkennen und demzufolge den Lehrern die notwendige Bewegungsfreiheit gewähren, werden die Grundsätze der Reform anerkannt, weil ihre Erfolge offensichtlich werden.

Als eine wahre Fundgrube von Material für die ganze Bewegung nenne ich die Verhandlungen der Neuphilologentage, ganz besonders des X. und XI.; unter den Zeitschriften ist in dieser Beziehung die von W. Viëtor unter dem Titel »Neuere Sprachen« herausgegebene zu nennen.

Eisenach, November 1904. L. Baetgen.

## Französisches Schulwesen

Erster Teil. Historische Einleitung. I. Vor der 1789er Revolution. II. Von der Revolution bis zur dritten Republik. III. Unter der dritten Republik.

Zweiter Teil. Jetziger Zustand des Unterrichtswesens. A. Zentralverwaltung. a) Die Ministerialverwaltung. b) Oberschulrat. c) Akademische Verwaltung. d) Akademisches Kollegium. — B. Das Hochschulwesen. I. Staatsuniversitäten. a) Verfassung der Universitäten. 1. Verwaltung und Lehrkörper. 2. Studierende. b) Akademische Grade und Titel. c) Universitätsdiplome. — II. Sonstige Hochschulen. — III. Freie oder katholische Universitäten. — C. Das höhere Unterrichtswesen oder das Mittelschulwesen. Einleitung: Die Reform vom Jahre 1902. — I. Höhere Knabenschulen. a) Allgemeines. b) Schulgeld. c) Verwaltungs- und Aufsichtspersonal. d) Lehrpersonal. 1. Besoldungen. 2. Wissenschaftliche und praktische Ausbildung der

## Erster Teil

### Historische Einleitung

**I. Vor der 1789er Revolution.** Bis zur Gründung der Universitäten im Anfang des XIII. Jahrhunderts waren bekanntlich Bildung und Unterricht einzig und allein Sache der Kirche: dafür sorgten nämlich neben den Dom- und Klosterschulen auch geistliche Orden, unter welchen der des heiligen Benedikt eine hervorragende Stelle einnimmt. So behielt der geistliche Stand Jahrhunderte lang das Vorrecht, die Jugend zu erziehen. Erst auf dem Konzil von Latran (1179) war zum erstenmal von einer Licentia docendi die Rede. Um dieselbe Zeit aber traten schon zwei weltliche Mächte gegen die Kirche auf, um ihr diese Art Monopol zu entziehen. Diese beiden Mächte waren einerseits die Universitäten, insbesondere diejenige von Paris, und andrerseits das kräftiger und selbständiger gewordene Königtum. Mit der Gründung der Universitäten und dem mächtigen Einschreiten des Königs Philipp August wurde nämlich der Alleinherrschaft der Kirche auf dem Gebiete der Schule ein Ende gemacht, und von jetzt an bietet das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Frankreich den Anblick eines fortwährenden, mit wechselndem Glück geführten Streites, eines unaufhaltsamen Hin- und Herwogens zwischen jenen drei Hauptmächten.

Auch die Universität Paris erhob Ansprüche auf das Monopol des Erziehungs- und Unterrichtswesens und mufste einen jahrhundertlangen Kampf gegen die geistlichen Lehr-Orden, und zwar zuerst gegen die Dominikaner, dann gegen die Karmeliter und endlich gegen die Jesuiten bestehen. In diesem Kampfe wurde sie zwar nicht selten von den Königen gegen ihre Widersacher unterstützt, aber dies geschah doch schliefslich nur auf Kosten ihrer Unabhängigkeit. Mit der Regierung Philipps des Schönen begann nämlich die königliche Macht immer offener in die Erziehungs- und Unterrichtsachen, den eigentlichen Wirkungskreis der Universität, einzugreifen, bis letztere endlich 1334 und 1338 durch königliche Edikte der Gerichtsbarkeit des sog. Prévôt (Stadtvogtes, d. h. des höchsten Stellvertreters der monarchischen Gewalt in Paris) unterworfen wurde. Von Karl V. (1364—1380) bis Ludwig XII. (1498—1515) erstreckt sich eine Periode, in welcher das Königtum unablässig darnach strebte, die Macht der Universität zu schwächen, bis dieselbe schliefslich ganz in seine Hände überging. Die von Karl VII. erlassene Verfügung vom 1. Juni 1452, wodurch namentlich vier königliche »Censoren« eingesetzt wurden, welche die Oberaufsicht über die Schule zu führen hatten, mag für das bedeutendste Moment dieser denkwürdigen Umwandlung angesehen werden. Von diesem Zeitpunkte an war es mit der Selbständigkeit der Universitäten aus.

Seit dem 16. Jahrhundert übten die Parlamente einen grofsen Einflufs auf das Unterrichtswesen aus, was schon aus den zahlreichen Edikten derselben erhellt. So wurden durch die Verfügung vom Jahre 1579 die Rektoren der Universitäten als Stellvertreter des Königs eingesetzt, und das Edikt von 1598, das die bedeutendste Reform der Pariser Universität mit sich brachte, kann mit Recht als die Charte derselben angesehen werden. Hervorzuheben ist namentlich die bei der Einschreibung dieser Statute ausgelassene Erklärung des Präsidenten De Thou, »Unterricht und Erziehung seien Sache der Regierung und Recht des Königs«. Es war das erste Mal, dafs die Rechte des Staates auf so entschiedene Weise behauptet wurden.

Die Zentralisation des öffentlichen Unter-

richts, die nunmehr ungehindert fortschreiten konnte, wurde durch weitere königliche Edikte Ludwigs XIII. und Ludwigs XIV. noch bestärkt, und dadurch wurde die von den Universitäten übrigens als gesetzmäfsig anerkannte Oberherrschaft des Königtums endgültig begründet.

Mit der Abnahme der Universitäten hängt einerseits die Gründung des Collège de France durch Franz I., welches 1529 mit zwölf aus der königlichen Kasse bezahlten Lektoren eröffnet wurde, und andrerseits die seit der Reformationszeit rasch vor sich gehende Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit einiger geistlichen Orden zusammen, unter welchen der von den Königen mehr oder weniger geschützte Jesuitenorden*) unstreitig die hervorragendste Stellung einnimmt. Die von denselben (1562) unter dem Namen Collège de Clermont gegründete Erziehungsanstalt erfreute sich namentlich einer grofsen Beliebtheit und glänzenden Blüte, selbstverständlich zum gröfsten Nachteile der Pariser Universität; doch gelangten nach der Aufhebung des Ordens im Jahre 1762 die 124 Anstalten, die dazu gehörten, wieder in den Besitz der Universitäten, welche sie jedoch vor einem schnellen Untergang nicht zu schützen vermochten.

Die Aufhebung des Jesuitenordens und seiner Erziehungsanstalten machte es dem Staate zur dringenden Pflicht, sich der öffentlichen Erziehung eifriger anzunehmen. Auf Anregung des Pariser Parlamentes wurden sämtliche Provinzialparlamente und Universitäten zu Rate gezogen. Die Parlamente vertraten das Prinzip einer echt nationalen, d. h. von jeder geistlichen Macht befreiten Erziehung, wie es das merkwürdige kleine Werk La Chalotais': »Traité d'éducation nationale«**) beweist. Dagegen erhoben sich sämtliche Universitäten gegen die staatliche Gewalt auf dem Gebiete der Wissenschaften: »Die Wissenschaften«, hiefs es, »sollen zwar überwacht, aber nicht am Gängelband geführt werden.«

Unterdessen wurde durch königl. Erlafs vom Jahre 1763 eine allgemeine Ordnung für die freien Erziehungsanstalten, d. h. für solche, die weder der Universität noch irgend einem geistlichen Orden angehörten, eingeführt, und im Jahre 1766 die jetzt noch bestehende Agrégation, d. h. die in einem Wettbewerb erteilte Befähigung zum Lehramt [s. Seite 85 u. 86] anstatt der bis dahin geforderten Würde des Maître ès-arts eingesetzt.

**II. Von der Revolution bis zur dritten Republik.** Mit der Revolution wird das Prinzip der Nationalerziehung immer stärker und stärker betont. Nachdem der Staat im Jahre 1792 sämtliche geistliche Orden aufgehoben und ihre Güter konfisziert hatte, verpflichtete er sich zur Bestreitung aller durch das öffentliche Unterrichtswesen bedingten Kosten, Lehrerbesoldungen usw. Bald darauf, 1793, wurden auch die Fakultäten und Collèges aufgehoben, und es begann dann jene wunderbare, in der Geschichte einzig dastehende Periode, in welcher nicht nur die unzähligen, von den hervorragendsten Männern der Revolution — Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Sieyès, Daunou, Lakanal u. a. m. — eingereichten Reformanträge, sondern auch zum Teil die jetzt noch bestehenden Einrichtungen im französischen Schulwesen entstanden sind. Unter den letzteren sind namentlich zu erwähnen: Die Zentralschule für öffentliche Bauten (École centrale des travaux publics), jetzt École Polytechnique; das Zentralinstitut für Musik; das Conservatoire des Arts et Métiers; die Schule für orientalische Sprachen, die drei Sanitätsschulen zu Paris, Montpellier und Strafsburg, das Bureau des longitudes. Endlich wurden auch damals das Zentralkunstmuseum (Muséum central des arts), jetzt Musée du Louvre, der Jardin des Plantes, jetzt Muséum d'histoire naturelle, das Pariser Observatorium und die Bibliothèque nationale reorganisiert.

Das öffentliche Unterrichtswesen wurde durch das Dekret des Nationalkonvents vom 3. Brumaire IV organisiert, welches man so treffend als sein »pädagogisches«, wie man die Konstitution vom Jahre III

---

*) Beachtenswert ist folgende Äufserung des Kardinalministers Richelieu: »Es ist recht, dafs die Universitäten und die Jesuiten um die Wette die Jugend belehren, auf dafs der Wetteifer ihre Tugenden schärfe, und die Wissenschaften im Staate umso sicherer ständen, weil sie in der Hut mehrerer sind, und daher dieses heilige Pfand, wenn es bei den einen verloren gehen sollte, sich bei den andern wiederfinden müfste.«

**) Vergl. Pinloche, La Chalotais als Vorkämpfer der weltlichen Schule. Leipzig 1891.

als sein »politisches« Vermächtnis bezeichnet hat. Nachdem das Direktorium sich unfähig erwiesen hatte, die Einrichtungen des Nationalkonvents am Leben zu erhalten, war es Bonaparte ein Leichtes, die gesamte Organisation des Unterrichtswesens seinen politischen Ansichten gemäfs wieder vorzunehmen. Durch das Gesetz vom 11. Floréal X (1. Mai 1802) wurde der Unterricht in drei Stufen geteilt: 1. in den Primär-, d. h. den Volksschulunterricht, 2. in den Sekundär-, d. h. den höheren oder Gymnasialunterricht, 3. in den Spezial-, d. h. den Hochschulunterricht. Während der Nationalkonvent die Freiheit des Unterrichtsrechtes stets anerkannt hatte, machte Bonaparte die Bewilligung der Regierung für die Eröffnung höherer Anstalten, welche übrigens unter der Aufsicht der Präfekten standen, zur verpflichtenden Bedingung. Dies war jedoch nur eine Vorbereitung auf das Gesetz vom 10. Mai 1806, welches das gesamte Unterrichtswesen unter dem Namen Université impériale zusammenfafste und dieser das Monopol des öffentlichen Unterrichtes verlieh. Die Ordnung der neu gegründeten Universität wurde durch das Dekret vom 17. März 1808 kundgemacht: an der Spitze derselben standen ein Grofsmeister, ein Kanzler, ein Schatzmeister, Generalinspektoren und ein Ober-Schulkollegium (Conseil de l'Université), aus dreifsig Mitgliedern bestehend; das ganze Schulwesen wurde in Verwaltungskreise, Académies genannt, eingeteilt, wovon jede unter der Oberleitung eines Rektors stand, welchem Inspecteurs d'académie zur Seite gegeben sind. Der Etat der damaligen Université betrug 7 074 764 Fr.

Diese noch heute fast unverändert gebliebene Einrichtung wurde 1808—1811 durch zahlreiche weitere Erlasse ergänzt, unter welchen namentlich die Neugründung der Ecole normale, (die zwar schon 1795 ins Leben gerufen, aber keinen Bestand gehabt hatte), die endgültige Einsetzung der Agrégation (s. oben Seite 78), die allgemeine Ordnung für höhere Anstalten und die Festsetzung ihrer Zahl auf 100 als die wichtigsten Einrichtungen zu bezeichnen sind.

Unter der Regierung Ludwigs XVIII. und Karls X. wurde selbstverständlich das Schulwesen wieder völlig unter die Gewalt der katholischen Kirche gestellt. Die Aufsicht über alle höheren Schulen wurde dem Bischof übertragen, und ein Geistlicher, der Abbé Frayssinous, als Grofsmeister an die Spitze der Université gestellt. Die Gründung einiger wichtigen Schulen wie die höhere Handelsschule (1820), die École des Chartes (1821) und die École centrale des arts et manufactures (1829) schreibt sich dennoch aus jener Zeit her. Der Reaktionsperiode machte bekanntlich die Julirevolution von 1830 ein Ende. Die erste Tat, wodurch die konstitutionelle Monarchie ihre Fürsorge für das Schulwesen zu erkennen gab, war das berühmte Gesetz vom 28. Juni 1833, welches das Prinzip der Freiheit auf dem Gebiete des Volksschulwesens festsetzte. Dazu kamen 1836 die Gründung der höheren Volksschulen, dann 1836 die Einrichtung der Mädchen-Volksschulen, endlich 1845 die Reorganisation des Oberschulkollegiums.

Auf die Revolution von 1848 folgte wieder eine Reaktionsperiode, in welcher das berüchtigte Fallouxsche Gesetz zu stande kam, an dessen Abschaffung die französischen Kammern jetzt arbeiten. Laut dieses Gesetzes wurde nämlich das bis dahin blofs für das Volksschulwesen gültige Freiheitsprinzip nunmehr auch auf das höhere Schulwesen ausgedehnt. Zugleich wurde die Université zwar nicht dem Worte nach, aber doch in der Tat vernichtet, indem das Finanzgesetz vom 7. August 1850 ihren Etat ausstrich. Zu gleicher Zeit wurden Geistliche aus den drei in Frankreich vorherrschenden Konfessionen in das Oberschulkollegium zugelassen. Diesem bedeutenden Rückschritt setzte Napoleon III. die Krone auf, indem er den Präfekten die ihnen 1808 übertragene, 1833 aber wieder abgenommene Aufsicht von neuem anvertraute.

Mit dem Minister Duruy trat jedoch eine Periode liberaler Reformen ein, die sich besonders dadurch kennzeichnet, dafs die Lehrer gegen das bis dahin unumschränkte Absetzungsrecht geschützt wurden. Diesem grofsen Staatsmann, der heute noch in Frankreich als einer der hervorragendsten, verdienstvollsten Unterrichtsminister angesehen wird, sind aufserdem folgende wichtige Mafsnahmen zu verdanken: im höheren Schulwesen die Einführung des Realunter-

richts (unter dem jetzt nicht mehr üblichen Namen Enseignement spécial); daran knüpft sich die Gründung des Realseminars von Cluny 1869; im Volksschulwesen das Gesetz vom 10. April 1867, welches den über 500 Einwohner zählenden Gemeinden die Eröffnung von Volksschulen für Mädchen zur Pflicht machte, ferner die Unentgeltlichkeit des Elementarunterrichts zwar noch nicht dekretierte, doch in bedeutendem Maſse förderte und endlich die Errichtung von Volksschulen dekretierte. In Bezug auf das Hochschulwesen wurden keine Reformen vorgenommen, und nach wie vor ging ihm jede Freiheit ab.

**III. Unter der dritten Republik.** Der dritten Republik war es vorbehalten, das sämtliche Unterrichtswesen auf die Höhe zu bringen, auf der es jetzt steht. Von 1879—1893 erstreckt sich die rege Periode, in welcher die bedeutendsten Reformen durchgesetzt wurden, und zwar: 1. im Volksschulwesen namentlich durch die Gesetze vom 9. August 1879 (allgemeine Einrichtung der Volksschullehrerseminare), vom 11. Dezember 1880 (Gründung der Handelsschulen), vom 16. Juni 1881 (unentgeltlicher Unterricht in den Volksschulen), vom 28. März 1882 (allgemeiner Schulzwang), vom 30. Oktober 1886 (Wiedereinrichtung des gesamten Volksschulunterrichts, dazu die durch die Erlasse vom 18. Januar 1887 zur völligen Durchführung gebrachte Verweltlichung des Volksschulpersonals); 2. im höheren Schulwesen die 1881 erfolgte Begründung des höheren Mädchenunterrichts und 1890 die Einführung des damals sog. modernen, d. h. Real-Unterrichts, welcher seit 1902 schon wieder verschwunden ist (siehe über die Reform von 1902 unten S. 83); 3. im Hochschulwesen die durch das Gesetz vom 12. Juli 1875 gewährte Freiheit des Hochschulunterrichts und ferner die durch das Gesetz vom 10. Juli 1896 erreichte Vereinigung der dahinsiechenden vereinzelten Fakultäten in wirkliche, lebensfähige Glieder der Universität, wodurch das gesamte französische Hochschulwesen sich rasch zu einer bis dahin ungeahnten Gröſse entwickelt hat.*)

*) Vergl. A. Pinloche: Die Reform der Universitäten in Frankreich. Leipzig 1896.

## Zweiter Teil

## Jetziger Zustand des Unterrichtswesens

**A. Zentralverwaltung.** a) **Die Ministerialverwaltung.** Das gesamte Unterrichtswesen ist in drei Abteilungen geteilt: 1. das Volksschulwesen, 2. das höhere Schulwesen, 3. das Hochschulwesen. An der Spitze jeder Abteilung steht ein Ministerialdirektor mit einem Gehalt von 18 bis 20 000 Fr. Diese drei Direktoren bilden mit dem Direktor der Abteilung für die schönen Künste und dem Kabinettschef des Ministers den Verwaltungsrat des Ministeriums, welcher unmittelbar dem Minister untersteht.

Die Oberaufsicht über die Schulen wird den Generalinspektoren übertragen, von denen es für das höhere Schulwesen 14, für das Volksschulwesen 15 gibt, die einen Gehalt von 10 000—12 000 Fr. beziehen und unter der unmittelbaren Leitung der Direktoren stehen.

b) **Oberschulrat** (Conseil supérieur de l'instruction publique). — Alle den Unterricht, die Rechtsangelegenheiten und die Disziplinarverhältnisse der Lehrerschaft betreffenden Fragen fallen in das Bereich des Conseil supérieur de l'instruction publique (Oberschulrat) als Behörde höchster Instanz. Der Oberschulrat besteht aus 57 Mitgliedern unter dem Vorsitz des Ministers. Von diesen Räten werden 43 aus der Lehrerschaft und den verschiedenen Abteilungen des Institut de France gewählt, und die übrigen, unter welchen 4 Vertreter von Privatanstalten sind, werden durch ein Dekret ernannt. Da diese Versammlung nur zweimal jährlich zusammenberufen wird, so vertritt die sog. Section permanente (permanenter Ausschuſs), welcher aus den 9 ernannten und aus 6 unter den erwählten dazu ernannten Mitgliedern besteht, dessen Stelle.

c) **Akademische Verwaltung.** — Das ganze französische Gebiet ist in 17 Académies (Bezirke) eingeteilt, deren Hauptorte folgende sind: Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Chambéry, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Rennes, Toulouse, Alger. An der Spitze jeder Académie steht ein Recteur (Rektor), der dieselbe als höchster Stellvertreter des Ministers verwaltet. Ihm sind die Inspecteurs d'académie (Departementalinspektoren), einer für jedes Departement,

untergeordnet. Der Gehalt der Rektoren beträgt 13 000—18 000 Fr. (in Paris 21 000 Fr.); der des Departementalinspektoren 6500 bis 8000 Fr.

d) **Akademisches Kollegium.** — In jeder Akademie besteht ein Schulkollegium (Conseil académique), das als Behörde erster Instanz über alle Verwaltungs- und Disziplinar-Angelegenheiten im höheren Unterrichtswesen entscheidet.

Dieses Kollegium besteht aus dem Rektor als Vorsitzendem, den Departementalinspektoren, den Fakultätsdekanen oder sonstigen Hochschuldirektoren, fünf von dem Minister ernannten Mitgliedern (einem Gymnasialdirektor und je zwei Mitgliedern der General- und Gemeinderäte) und aus Vertretern aller Lehranstalten des akademischen Bezirks, die durch Wahl aufgenommen werden.

Gegen die Entscheidungen der Akademie-Kollegien steht die Berufung an den Oberschulrat sowohl dem Recteur als Staatsanwalt, als auch dem Angeschuldigten offen.

B. **Das Hochschulwesen.** Dem napoleonischen System, nach welchem das Hochschulwesen seit 1808 blofs unter einzelne Fakultäten verteilt war, deren Hauptgeschäft, wenn man von den in der Sorbonne vereinigten Pariser Fakultäten absieht, beinahe nur auf die Erteilung der akademischen Grade beschränkt war, wurde durch die Dekrete vom 17. März und 28. Dezember 1885 ein Ende gemacht.

Laut dieser Dekrete wurden die Fakultäten zu Gruppen vereinigt und mit der Zivilpersonberechtigung versehen. An der Spitze jeder Gruppe stand ein erwählter Senat. Durch die Gesetze vom 28. April 1893 und vom 10. Juli 1896 wurden diese Gruppen zuerst in Fakultätskörper, dann in eigentliche Universitäten verwandelt.

I. **Staatsuniversitäten.** **a) Verfassung der Universitäten.** 1. Verwaltung und Lehrkörper. Die Universitäten bestehen jetzt nur aus vier Fakultäten (Jura, Medizin, schöne Wissenschaften [literarische Fächer] und exakte Wissenschaften), da die katholischen theologischen Fakultäten 1885 aufgehoben wurden, und nur zwei protestantische — in Paris und Montauban — fortleben. An der Spitze jeder Universität steht ein Senat von 12 erwählten Mitgliedern (3 für jede Fakultät, den Dekan inbegriffen) unter dem Vorsitz des Rektors.

An jeder Fakultät sind die Lehrkräfte folgende: 1. die ordentlichen, d. h. lebenslänglich angestellten Professoren; 2. die aufserordentlichen (Chargés de cours) und 3. die Dozenten (Maîtres de conférences), deren Ernennung jedes Jahr erneut werden soll.

Sämtliche Lehrer bilden das Fakultätskollegium, welches über die allgemeinen Unterrichtsangelegenheiten entscheidet und den Dekan wählt, der dann vom Minister ernannt wird. Nur die ordentlichen Professoren gehören dem Senat der Fakultät an, welchem die eigentliche Leitung und Zivilvertretung der Fakultät obliegt.

Die Besoldungen betragen: 1. für die ordentlichen Professoren 6000—11 000 Fr. (vier Klassen), in Paris 12 und 15 000 Fr. (zwei Klassen); 2. für die aufserordentlichen Professoren und Dozenten 4000—5500 Fr., in Paris 6000—7500 Fr.

Privatdozenten ohne Staatsgehalt können bei jeder Universität vom Senat genehmigt werden.

In den juristischen und medizinischen Fakultäten sind auch aufserordentliche, vom Staat bezahlte Lehrer unter dem nach bestandener Wettbewerbs-Prüfung erteilten Titel Agrégés in der ersteren auf zehn, in der letzteren auf neun Jahre angestellt, nach Verlauf welcher Zeit sie wieder vom Staate unabhängig werden, sofern sie keine ordentliche Professur bekleidet haben.

Für die Pensionierung der Universitätslehrer siehe unten S. 95.

2. Studierende. Immatrikulation. Inskriptionen. — Jeder Student, der ein Staatsexamen machen will, ist verpflichtet, sich immatrikulieren zu lassen (jährliche Gebühren: 20 Fr., Bibliotheksgebühren: 10 Fr.) und die Inskriptionen oder Quartals-Gebühren, die jedesmal 30 Fr. betragen, zu entrichten. Ein Zehntel der immatrikulierten Studenten kann nach einer Wettbewerbs-Prüfung oder auf Antrag der betreffenden Professoren von den Inskriptionsgebühren dispensiert werden. Aufserdem gibt es besondere Staatsstipendien oder solche von verschiedenen Behörden oder Körperschaften.

Als freie Zuhörer können solche Personen bei den öffentlichen Vorlesungen zugelassen werden, die von dem betreffen-

den Professor die stets erforderliche Erlaubnis dazu erhalten haben. Berechtigungen. Als allgemeine Berechtigung zur Immatrikulation auf der Universität gilt das Baccalauréat (Abiturientenexamen) doch unter dem Vorbehalt der für das entsprechende Fach als nötig anerkannten Ergänzung auf der betreffenden Fakultät.

b) **Akademische Grade und Titel.** Die von der Universität verliehenen, als allgemein gültige Berechtigungen anerkannten Grade sind: A. für die juristische, die literarische und die wissenschaftliche Fakultät: 1. das Baccalauréat, 2. die Licence (licentia docendi), 3. das Doktorat (die Doktorwürde); B. für die medizinische Fakultät: das Doktorat und verschiedene Fachdiplome.

1. Juristische Fakultät. Das Baccalauréat wird am Schlusse des zweiten Studienjahres nach den zwei entsprechenden Jahresprüfungen, die Licence am Schlusse des dritten Studienjahres nach der dritten Jahresprüfung verliehen.

Zum Doktorat wird ein viertes Studienjahr erfordert, worauf der Kandidat zwei Prüfungen zu bestehen und eine These oder Dissertation als Habilitierungsakt zu verteidigen hat.

2. Medizinische Fakultät. Auf der medizinischen Fakultät werden 1. Mediziner, 2. Zahnärzte, 3. Hebammen, 4. Apotheker ausgebildet.

Das Doktorat der Medizin wird nach vier Studienjahren (wovon ein Probequartal in einem Hospital), das Zeugnis der Zahnärzte nach drei, das der Hebammen nach zwei Studienjahren, das der Apotheker nach drei Probe- und drei Studienjahren erteilt.

3. Literarische Fakultät. 1. Das Baccalauréat, (siehe unten, S. 89). 2. Die Licence (siehe unten S. 85). 3. Das Doktorat. — Das literarische Doktorat (Doctorat-ès-lettres) wird nach Verteidigung zweier gedruckten Originalthesen erteilt, wovon die eine, doch nur für die altklassischen Fächer, in lateinischer Sprache verfafst werden soll. Das Doctorat-ès-lettres ist für die literarischen Fächer des Hochschullehramtes erforderlich.

4. Wissenschaftliche Fakultät. 1. Das Baccalaureat (siehe unten S. 89). 2. Die Licence (siehe unten S. 85). 3. Das Doktorat. — Das wissenschaftliche Doktorat (Doctorat ès-sciences) wird nach Verteidigung einer Originalthese und nach befriedigender Lösung gewisser von der Fakultät gestellten Fragen erteilt.

Das Doctorat ès-sciences ist für die wissenschaftlichen Fächer des Hochschullehramts erforderlich.

c) **Universitätsdiplome.** Abgesehen von der Erteilung staatlicher Zeugnisse, den eigentlichen Graden, sind die Universitäten auch dazu berechtigt, Diplome über die gehörten Vorlesungen auszustellen, welche als wahre Hochschul-Studienzeugnisse zu betrachten sind. (Vergl. ferner S. 85.)

**II. Sonstige Hochschulen.** Zu den Hochschulen sind aufser den Universitäten eine Menge Fachschulen und Institute zu rechnen, unter welchen namentlich folgende zu nennen sind: Das Collège de France, (siehe oben S. 78), welches wie die Pariser Universität in Form von öffentlichen Vorlesungen einen sehr ausgedehnten literarischen und wissenschaftlichen Unterricht erteilt; die École pratique des Hautes-Études, welche ungefähr dieselben Zwecke verfolgt; die der Altertumswissenschaft gewidmeten französischen Schulen in Athen und Rom; die École des Chartes für die urkundlich-geschichtlichen Forschungen und den Archivdienst; die Schule für das Studium der lebenden orientalischen Sprachen; die Schule für das Studium der Staatswissenschaften; ferner als technische Schulen: die École Polytechnique oder Hochschule für die Staatsingenieure und Offiziere, das agronomische Nationalinstitut; die Ecole centrale des arts et manufactures für Ingenieure der Privatindustrie; die verschiedenen Ackerbau- und Forstschulen; die Ecole des mines (Berg- und Hüttenbauschule), die Ecole des Ponts-et-Chaussées (für Strafsen- und Brückenbau), das Conservatoire des Arts et Métiers u. a. m.

Als Mittelglieder zwischen den höheren Schulen und den eigentlichen Hochschulen mögen wohl folgende Fach- und technische Schulen oder Institute genannt werden: die Militärschule zu St. Cyr (zur Ausbildung der Offiziere), die Kunst- und Gewerbeschulen, die Handelsschulen, die Schulen für schöne Künste, die Konservatorien für Musik, die Kolonialschule, (zur Vorbereitung auf den Kolonialdienst), die Tierarzneischule usw.

**III. Freie oder katholische Universitäten.** Auf Grund des Gesetzes vom 12. Juli 1875 wurden sog. freie Universitäten und Institute in Paris, Toulouse, Angers, Lille, Lyon, Marseille und Nantes gegründet, welche aber einen streng katholisch-konfessionellen Charakter tragen. Seitdem ihnen das Graderteilungsrecht durch das Gesetz vom 18. März 1880 benommen wurde, haben diese Universitäten nur noch in Hinsicht auf die Ausbildung katholisch-gesinnter Juristen und Mediziner einige Bedeutung behalten.

(Vergl. ferner »Privatanstalten« unten S. 96.)

**C. Das höhere Unterrichtswesen oder Mittelschulwesen. Einleitung: Die Reform vom Jahre 1902.** Über diese wichtige Reform hat u. a. die »Kölnische Zeitung« einen so treffenden Bericht erstattet, dafs es uns geboten scheint, hier einen kurzen Auszug aus demselben wiederzugeben:

»Die am 12. Februar 1902 in der Kammersitzung zur Erörterung stehende Vorlage über die Reform des Mittelschulwesens entstammt einer Kommission, die 1898 von der Kammer ernannt und mit besonderen Vollmachten versehen worden war. Sie zählte unter dem Vorsitze Ribots 33 Mitglieder aus allen Parteien. Ihr Werk hat die Kommission in sechs Foliobänden niedergelegt, die über 3500 Seiten umfassen. Die beiden ersten Bände enthalten Gutachten von 196 hervorragenden Politikern, Gelehrten, Schriftstellern, Schulmännern, Welt- und Ordensgeistlichen über die vorzunehmenden Reformen. Der dritte Band enthält die Statistik über die staatlichen und die freien Mittelschulen, die Berichte der staatlichen Rektoren und Inspektoren der verschiedenen Schulbezirke (Akademien) über den Besuch ihrer Schulen, der vierte Band Antworten der Rektoren dieser Bezirke sowie die einiger hervorragender Gesellschaften für Förderung des Unterrichts auf die ihnen vorgelegten Fragen über das innere Regiment der Mittelschulen, über die einzelnen Unterrichtsfächer, namentlich die Sprachen, über Prüfungen u. s. f. Der fünfte Band enthält Antworten der Handelskammern auf Fragen über den Sprachunterricht für kaufmännische Berufszweige und der Generalräte mit Bezug auf Sonderbedürfnisse für den Unterricht. Der sechste Band enthält den allgemeinen Bericht Ribots, sowie die Einzelberichte über das Regiment der staatlichen Lyceen und der städtischen Kollegien (Collèges), über die körperliche Erziehung und die Hygiene in den Anstalten, über die Ausbildung der Lehrer, den Lehrplan, den Sprachunterricht, die Reifeprüfung (Baccalauréat), die Schulaufsicht und die Staatsstipendien. Neben dieser Arbeit unterbreitete die Kommission der Regierung noch eine Reformvorlage, die indes in verschiedenen Punkten nicht die Zustimmung der Regierung und des oberen Unterrichtsrates fand. Nach längerer Verhandlung kam es zu einer Einigung, der der Unterrichtsminister in einer Reformvorlage Ausdruck gab, welche die Kommission zu der ihrigen gemacht hat. Die Kommission beantragt heute, dafs die Kammer dieser Reformvorlage zustimmen möge. Diese Reformvorschläge beziehen sich 1. auf die Verwaltung der Lyceen und 2. auf den Lehrplan. Zu Punkt 1 ist folgendes zu erwähnen: Internat und Externat werden beibehalten, aber getrennt verwaltet. Die Amtsbefugnis der Provisoren (Direktoren) wird ausgedehnt, namentlich auf die Wahl aller Beamten des Internats. Jedes Lyceum erhält einen Verwaltungsrat, der den deutschen Kuratorien der städtischen Schulen entspricht, der vom Minister ernannt wird und aus hervorragenden Persönlichkeiten des betreffenden Bezirks bestehen soll. Dieser Verwaltungsrat setzt das Budget des Internats fest. Die Lehrkörper des Externats sollen sich nur aus Professoren und Hilfslehrern zusammensetzen. Die bisherigen Repetitoren an den Lyceen werden an Gehalt und Pensionsberechtigung den Lehrern an den städtischen Mittelschulen gleichgestellt. Die bisherigen Repetitoren werden, soweit es ihre Befähigung erlaubt, zu Hilfslehrern ernannt, damit wird ihnen der bisher verschlossene Weg zur Stellung eines ordentlichen Lehrers eröffnet. Die Schulgeldtarife werden einer Durchsicht unterzogen und ermäfsigt. Die Arbeitszeit der Schüler (Schul- und Hausarbeit) soll täglich nur sieben Stunden für Schüler unter 12, und neun Stunden für Schüler unter 16 Jahren betragen.«

**I. Höhere Knabenschulen oder Gymnasien.** a) Allgemeines. Die höheren Knabenschulen oder Gymnasien teilen sich

in 110 Lycées und 227 Collèges; erstere sind Staatsanstalten, letztere städtische Anstalten, die mehr oder weniger vom Staate unterstützt werden, jedoch, was Studienpläne, Ernennung der Lehrer und sonstigen Schulbeamten anbelangt, durchaus vom Staate abhängig sind. Die meisten dieser Anstalten sind Internate, mit denen ein Externat verbunden ist. Die Schüler teilen sich: 1. in Extraner, 2. in beaufsichtigte Extraner, d. h. solche, deren Hausarbeiten unter der Aufsicht sogenannter Répétiteurs im Gymnasium selbst verfertigt werden, 3. in Halbpensionäre, die aufserdem die Mittagsmahlzeit im Gymnasium geniefsen, 4. in Pensionäre oder Intraner.

**b) Schulgeld an den höheren Schulen.** Das Schulgeld an den höheren Schulen beträgt: I. in den Pariser Gymnasien: 1. für die Extraner und beaufsichtigten Extraner in den untersten Klassen (Progymnasium, IX.—VII. Klasse) 200—370 Fr., in den mittleren Klassen (VI—III) 300—440 Fr., in den oberen Klassen (II., I.) 400—540 Fr., in den auf die Staatshochschulen vorbereitenden Klassen 650—790 Fr. 2. Für die Halbpensionäre in den untersten Klassen (Progymnasium, IX.—VII. Klasse) 500 bis 650 Fr., in den mittleren Klassen (VI.—III.) 750—850 Fr., in den oberen Klassen (II., I.) 850—900 Fr., in den auf die Staatshochschulen vorbereitenden Klassen 1050 Fr. 3. Für die Pensionäre, in den untersten Klassen (Progymnasium, IX.—VIII.) 900 bis 1100 Fr., in den mittleren Klassen (VI.—III.) 1300—1500 Fr., in den oberen Klassen (II., I.) 1500 Fr., in den auf die Staatshochschulen vorbereitenden Klassen 1650 Fr.

Die übrigen Anstalten Frankreichs sind in Bezug auf das Schul- und Pensionsgeld je nach der Bedeutung der Orte in 11 Kategorien eingeteilt. In der ersten ist dasselbe um etwa 33 %, in der letzten sogar um 75 % geringer als in Paris.

Befreiung vom Schul- und Pensionsgeld. — Eine teilweise oder volle Befreiung vom Schulgelde kann folgenden Schülern gewährt werden: 1. Söhnen unbemittelter Familien, die eine jährlich stattfindende besondere Prüfung genügend bestanden haben; in diesem Falle heifst die Befreiung bourse; 2. Söhnen von Staatslehrern oder Staatsschulbeamten; 3. Brüdern, die gleichzeitig dieselbe Schule besuchen, und zwar beträgt dann die Befreiung, bezw. die Herabsetzung des Schul- und Pensionsgeldes $1/4$ für den zweiten, $1/2$ für den dritten, $3/4$ für den vierten, das Ganze für den fünften Sohn.

**c) Verwaltungs- und Aufsichtspersonal.** In den Lycées heifst der Leiter Proviseur, in den Collèges Principal. Dem Proviseur steht gleichsam als Subrektor ein Censeur zur Seite, der besonders die Studien- und Disziplinar-Angelegenheiten zu besorgen hat. Die ökonomische Verwaltung fällt einem Ökonomen (Hauswirt) zu. Die Aufsicht in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden führen die Generalaufseher und Répétiteurs, welche einen akademischen Grad besitzen müssen.

Die Gehälter betragen in den Lycées 1. für die Provisoren 2000—4000 Fr. mehr als für die Lehrer der entsprechenden Rangklasse; für die Censoren, in Paris und Versailles 8 500 Fr., in anderen Orten 3800 bis 5600 Fr., für die Ökonomen: 4000 bis 8000 Fr.; 3. für die Generalaufseher 2400—5100 Fr.; 4. für die Répétiteurs 1900—3700 Fr. Dazu haben alle Beamten dieser vier Kategorien freie Wohnung, die Répétiteurs in den Externaten entsprechende Wohnungszulagen.

In den Collèges ist der Gehalt der Direktoren je nach dem zwischen dem Staat und der Stadt geschlossenen Vertrage verschieden. Die Répétiteurs erhalten einen Gehalt von 600—1700 Fr. nebst Kost und Wohnung.

**d) Lehrpersonal.** 1. Besoldungen. In den Lycées: Es gibt zwei Hauptklassen von Gymnasiallehrern für die Lycées: Die Agrégés (Oberlehrer), welche allein als ständige Lehrer angestellt werden können, und die Chargés de cours, d. h. solche, welche die Agrégation, die höchste Befähigung zum Lehramte im Gymnasialunterricht, nicht besitzen. Die Besoldungen betragen jährlich: 1. für die ersteren a) in Paris und Versailles 5500—9000 Fr.; b) in anderen Orten 3700—6200 Fr.; 2. für die letzteren, die in der Regel weder in Paris noch in Versailles angestellt werden können, 2100—4800 Fr.

In den Collèges beträgt der Gehalt 1600—3700 Fr.

Der Religionsunterricht wird in den Lycées und Collèges durch einen katho-

lischen Almosenier erteilt, welcher in den Lycées von Paris und Versailles 2600 bis 4500 Fr., in den anderen Orten 2000 bis 2500 Fr. Gehalt bezieht, in den Collèges dagegen eine nach den Orten verschiedene Entschädigung erhält. In Schulen, wo die anderen Konfessionen zahlreich genug vertreten sind, kann ein protestantischer oder israelitischer Geistlicher gegen entsprechende Entschädigung mit dem Religionsunterricht der Schüler betraut werden.

Pensionierung: siehe unten Seite 95.

2. Wissenschaftliche und praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Für die wissenschaftliche Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer sorgten bis 1903 sowohl die Pariser École normale supérieure (Höhere Normalschule) als auch die Universitäten; ihre praktische Ausbildung aber war ihnen selbst überlassen. Diesen schon längst anerkannten Übelstand zu beseitigen war der Zweck des Dekretes vom 10. November 1903, kraft dessen die Ecole normale, die bis daher der Pariser Universität gleichgestellt gewesen war und mit ihr konkurriert hatte, nunmehr von derselben abhängig wird und nur noch als eigentliches pädagogisches Seminar fortbestehen soll. Diese höchst wichtige Reform hatte eine durchgreifende Umgestaltung des gesamten Prüfungswesens des höheren Schulamts zur Folge.

Schon 1902 hatten die beiden Kammern als Reformprinzip angenommen, daſs die Kandidaten der Agrégation sich ins künftige erst 1. nach Bestehen zweier Arten Prüfungen, wovon die erste, allgemein wissenschaftliche vor den Universitäten, die andere aber als eigentliche Fachprüfung vor einer besonderen Staatskommission abgelegt werden soll, und 2. nach einer erst näher zu bestimmenden Probezeit melden dürften. Diesen Voraussetzungen zufolge wurden nun durch die drei Ministerialerlasse vom 18. Juni 1904 die unten nachstehenden Bestimmungen betreffend die Agrégation bekannt gemacht, welche jedoch für alle Unterrichtsfächer auſser der Geschichte und Geographie und auch in diesem Fach bloſs in Bezug auf die Prüfungen, aber nicht auf die Probezeit — erst vom Jahre 1907 ab in Kraft treten sollen.

3. Prüfungen des höheren Schulamts. Es mag daran erinnert werden, daſs die Lehrbefähigung für die Gymnasialklassen von der Sexta ab in den einzelnen Fächern zwei Stufen hat: 1. die Licence; 2. die Agrégation. Für die lebenden Sprachen gibt es auſserdem eine Prüfung technischer Art, die ein Lehr-Befähigungszeugnis, Certificat d'aptitude, verleiht, welches bei der Anstellung der Kandidaten stets der Licence vorgezogen wurde, ja letztere immer mehr und mehr zurückgedrängt hat. Die verschiedenen Prüfungsgebiete entsprechen selbstverständlich den Hauptlehrfächern und teilen sich also ein, wie folgt: 1. Philosophie; 2. Lettres (d. i. Lateinisch, Griechisch und Französisch für die drei obersten Klassen); 3. Grammaire (dasselbe für die Klassen VI—IV); 4. Geschichte und Geographie; 5. Mathematik; 6. Physische Wissenschaften; 7. Naturkunde; 8. lebende Sprachen; für jede einzelne Sprache gibt es eine besondere Prüfung und Lehrbefähigung.

Zu jeder Art Agrégation werden nachstehende Berechtigungen erfordert: 1. für die literarischen Fächer ein, für die mathematischen und Naturwissenschaften drei Licence-Zeugnisse, dazu für die Philosophie ein mathematisches Baccalauréat-Zeugnis; für die lebende Sprache ist das Certificat d'aptitude mit der Licence gleichwertig; 2. für jede Art Agrégation das dem betreffenden Fach entsprechende, nach den neuen Erlassen nunmehr von allen Universitäten zu erteilende Hochschul-Studienzeugnis. Die Fachprüfungen werden nach einem alljährlich zu bestimmenden Programm abgehalten.

Für alle Befähigungszeugnisse zum Lehramt, auſser der Licence sind keine Gebühren zu entrichten.

Die Licence gliedert sich in zwei Hauptabteilungen: 1. die Licence ès-lettres mit den vier Unterabteilungen: klassische Literatur, Philosophie, Geschichte, lebende Sprachen; 2. die Licence ès-sciences mit den drei Unterabteilungen: Mathematik, physikalische Wissenschaften, Naturkunde.

Das Certificat d'aptitude oder die Lehrbefähigung für den Unterricht in den lebenden Sprachen hat ebenfalls vier Abteilungen: Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, von denen jede einem besondern Zeugnis entspricht.

Für jede Hauptabteilung der Licence wird das entsprechende Baccalauréat, für

das Certificat der lebenden Sprachen ein literarisches — klassisches oder modernes — Baccalauréat erfordert. Doch werden die Kandidatinnen mit dem blofsen Brevet supérieur (s. Seite 94) zu dieser Prüfung zugelassen.

Für die Klassen unter der Sexta besteht die Lehrbefähigung entweder in der Licence oder in einer besonderen Prüfung: dem Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires.

Ebenso gibt es für den Zeichen- und den Turnunterricht besondere Certificats d'aptitude.

Prüfungskommissionen. Aufser der Licence und den Hochschul-Studienzeugnissen, die von den Universitäten erteilt werden, bestehen für die jeder Lehrbefähigung entsprechenden Prüfungen besondere Staatskommissionen, deren Amtsperiode stets nur ein Jahr umfafst. Für jedes Lehrgebiet gibt es nur eine Kommission, die ihren Sitz in Paris hat. Alle Prüfungen finden im Juli und August statt und haben den Charakter eines Wettbewerbes, indem die Zahl der mit der Lehrbefähigung zu bekleidenden Kandidaten jährlich vom Minister nach den in Aussicht stehenden Stellenvakanzen bestimmt wird.

e) **Lehrpläne und Lehraufgaben.** Die Lehrpläne vom 31. März 1902. Der höhere Schulunterricht ist so eingerichtet, dafs er als die unmittelbare Fortsetzung des normalen vierklassigen Volksschulunterrichts zu betrachten ist. Er hat demnach zur Voraussetzung einen vierjährigen Elementarunterricht, der an den Gymnasien die zweijährige Vorschule (Division préparatoire) und die ebenfalls zweijährige Elementarabteilung (VIII u. VII) umfafst. Seine ganze Dauer ist auf sieben Jahre festgesetzt, die sich in zwei Perioden einteilen lassen: eine vierjährige (Sexta bis Tertia) als Unterbau und eine dreijährige (Sekunda, Prima Philosophie oder Mathematik) als Oberbau. Am Schlusse der ersten Periode kann der Schüler nach dem Gutachten der Lehrer, deren Unterricht er genossen hat, ein Abschlufszeugnis für die erste Stufe erlangen.

Die erste Periode enthält zwei Abteilungen: A. mit Latein und wahlfreiem Griechisch von der V. an; B. ohne Latein; die zweite Periode vier: A. mit Latein und Griechisch; B. mit Latein und vorwiegend fremdsprachlichem Unterricht; C. mit Latein und Haupt-Unterricht in den exakten Wissenschaften; und D. mit Bevorzugung des Unterrichts in den neueren Sprachen und in den exakten Wissenschaften, aber ohne Latein. Die Anwendung der direkten Methode ist für den ganzen modernen Sprachunterricht obligatorisch.

Lehrplan der Vorschule (Division préparatoire)

I. Jahr

| | | |
|---|---|---|
| Französisch | 9 | Std. |
| Sitten- und Bürgerkunde (Instruction morale et civique) | — | |
| Schönschreiben | $2\frac{1}{2}$ | „ |
| Kleine historische Erzählungen | 1 | „ |
| Geographie | $1\frac{1}{2}$ | „ |
| Rechnen | 3 | „ |
| Anschauungsunterricht | 1 | „ |
| Zeichnen | 1 | „ |
| Singen | 1 | „ |
| Im ganzen | 20 | Std. |

II. Jahr

| | | |
|---|---|---|
| Französisch | 7 | Std. |
| Sitten- und Bürgerkunde*) | — | |
| Lebende Sprachen | 2 | „ |
| Schönschreiben | $2\frac{1}{2}$ | „ |
| Kleine historische Erzählungen | 1 | „ |
| Geographie | $1\frac{1}{2}$ | „ |
| Rechnen | 3 | „ |
| Anschauungsunterricht | 1 | „ |
| Zeichnen | 1 | „ |
| Singen | 1 | „ |
| Im ganzen | 20 | Std. |

Lehrplan der Elementarabteilung (Division élémentaire) (VIII, VII)

| | | |
|---|---|---|
| Französisch | 7 | Std. |
| Sitten- und Bürgerkunde | — | |
| Neuere Sprachen | 2 | „ |
| Schönschreiben | 1 | „ |
| Geschichte und Geographie | 3 | „ |
| Rechnen | 4 | „ |
| Anschauungsunterricht | 1 | „ |
| Zeichnen | 1 | „ |
| Singen | 1 | „ |
| Im ganzen | 20 | Std. |

Für diejenigen Schüler, die das Baccalauréat nicht erstreben, wird an einer ge-

*) Verteilt sich auf die französische, Geschichts- und Geographiestunde.

wissen Anzahl von Schulen an den Unterbau ein besonderer nur zweijähriger Oberkursus angeschlossen, der den Naturwissenschaften und insonderheit ihren technischen Anwendungen gewidmet ist, und der gleichfalls mit einer Prüfung abschliefst.

Lehrplan der ersten Periode (VI—III, Dauer vier Jahre).

Sexta

Abteilung A

| | |
|---|---|
| Französisch | 3 Std. |
| Latein | 7 „ |
| Neuere Sprachen | 5 „ |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Rechnen | 2 „ |
| Naturlehre | 1 „ |
| Zeichnen | 2 „ |
| Im ganzen | 23 Std. |

Abteilung B

| | |
|---|---|
| Französisch | 5 Std. |
| Schönschreiben | 1 „ |
| Neuere Sprachen | 5 „ |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Rechnen | 4 „ |
| Naturlehre | 2 „ |
| Zeichnen | 2 „ |
| Im ganzen | 22 Std. |

Quinta

Abteilung A

| | |
|---|---|
| Französisch | 3 Std. |
| Latein | 7 „ |
| Neuere Sprachen | 5 „ |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Rechnen | 2 „ |
| Naturlehre | 1 „ |
| Zeichnen | 2 „ |
| Im ganzen | 23 Std. |

Abteilung B

| | |
|---|---|
| Französisch | 5 Std. |
| Schönschreiben | 1 „ |
| Neuere Sprachen | 5 „ |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Mathematik | 4 „*) |
| Naturlehre | 2 „ |
| Zeichnen | 2 „ |
| Im ganzen | 22 Std. |

*) Wovon 1 Stunde geometrisches Zeichnen.

Quarta

Abteilung A

| | |
|---|---|
| Sittenlehre | 1 Std. |
| Französisch | 3 „ |
| Latein | 6 „ |
| Griechisch | 3 fakult. |
| Neuere Sprachen | 5 Std. |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Mathematik | 1 + 1 fakult. |
| Naturlehre | 1 Std. |
| Zeichnen | 2 „ |
| Im ganzen | 22 Std. + 4 fakult. |

Abteilung B

| | |
|---|---|
| Sittenlehre | 1 Std. |
| Französisch | 5 „ |
| Buchführung | 1 „ |
| Neuere Sprachen | 5 „ |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Mathematik | 4 „ |
| Physik und Chemie | 2 „ |
| Zeichnen | 2 + 1*) „ |
| Im ganzen | 24 Std. |

Tertia

Abteilung A

| | |
|---|---|
| Sittenlehre | 1 Std. |
| Französisch | 3 „ |
| Latein | 6 „ |
| Griechisch | 4 fakult. |
| Neuere Sprachen | 5 Std. |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Mathematik | 2 + 1 fakult. |
| Zeichnen | 2 Std. |
| Im ganzen | 22 Std. + 4 fakult. |

Abteilung B

| | |
|---|---|
| Sittenlehre | 1 Std. |
| Französisch | 4 „ |
| Allgemeine Rechtslehre | 1 „ |
| Neuere Sprachen | 5 „ |
| Geschichte und Geographie | 3 „ |
| Mathematik | 3 „ |
| Physik und Chemie | 2 „ |
| Naturlehre | 1 „ |
| Buchführung | 1 „ |
| Zeichnen | 2 + 1*) „ |
| Im ganzen | 24 Std. |

*) Für geometrisches Zeichnen.

## Lehrplan der zweiten Periode (II bis Philosophie; Dauer drei Jahre)

### Sekunda

| | Abteilung A Latein, Griechisch | Abteilung B Latein, neuere Sprachen | Abteilung C Latein, Naturwissenschaften | Abteilung D Naturwissenschaften, neuere Sprachen |
|---|---|---|---|---|
| Französisch | 3 Std. | 3 Std. | 3 Std. | 3 Std. |
| Latein | 4 „ | 4 „ | 4 „ | — |
| Griechisch | 5 „ | — | — | — |
| Neuere Geschichte | 2 „ | 2 „ | 2 „ | 2 „ |
| Geschichte des Altertums | 2 „ | 2 „ | — | — |
| Geographie | 1 „ | 1 „ | 1 „ | 1 „ |
| Neuere Sprachen | 2 „ | 2 + 1 [1] + 4 [2] | 2 „ | 2 + 1 [1] + 4 [2] |
| Mathematik | 1 „ | 1 Std. | 5 „ | 5 Std. |
| Physik und Chemie | 1 „ | 1 „ | 3 „ | 3 „ |
| Naturwissenschaften, praktische Übungen | — | — | 2 „ | 2 „ |
| Zeichnen | 2 „ | 2 „ | 2 + 2 [3] | 2 + 2 [3] |
| Geologie (12 einstündige Vorträge [4]) | — | — | — | — |
| Im ganzen | 23 Std. | 23 Std. | 26 Std. | 27 Std. |

### Prima

| | Abteilung A | Abteilung B | Abteilung C | Abteilung D |
|---|---|---|---|---|
| Französisch | 3 Std. | 3 Std. | 3 Std. | 3 Std. |
| Latein | 3 „ | 3 „ | 3 „ | — |
| Lateinische Übungsstunden | 2 „ | 2 fak. | — | — |
| Griechisch | 5 „ | — | — | — |
| Neuere Geschichte | 2 „ | 2 Std. | 2 „ | 2 „ |
| Geschichte des Altertums | 2 „ | 2 „ | — | — |
| Geographie | 1 „ | 1 „ | 1 „ | 1 „ |
| Neuere Sprachen | 2 „ | 2 + 1 [1] + 4 [2] | 2 „ | 2 + 1 [1] + 4 [2] |
| Mathematik | 1 „ | 1 Std. | 5 „ | 5 Std. |
| Physik | 1 „ | 1 „ | — | — |
| Physik und Chemie | — | — | 3 „ | 3 „ |
| Naturlehre, prakt. Übungen | — | — | 2 „ | 2 „ |
| Zeichnen | 2 fak. | 2 fak. | 2 + 2 [3] | 2 + 2 [3] |
| Im ganzen | 22 + 2 fak. | 20 + 4 fak. | 25 Std. | 27 Std. |

### Philosophie und Mathematik

| | Philosophie | | Mathematik | |
|---|---|---|---|---|
| | Abteilung A | Abteilung B | Abteilung C | Abteilung D |
| Philosophie | 8 Std. im Semester | 8 Std. im Semester | 3 Std. | 3 Std. |
| Philosophie | 9 Std. | 9 Std. | — | — |
| Latein-Griechisch | 4 fak. | — | — | — |
| Latein | — | 2 fak. | — | — |
| Neuere Sprachen | 2 fak. | 1 + 2 Std. | 2 Std. | 1 + 2 |
| Geschichte | 3 Std. | 3 Std. | 3 „ | 3 Std. |
| Mathematik | 2 „ | 2 „ | 8 „ | 8 „ |
| Physik und Chemie | 3 „ | 3 „ | 5 „ | 5 „ |
| Naturgeschichte | 2 „ | 2 „ | 2 „ | 2 „ |
| Naturlehre, prakt. Übungen | — | — | 2 „ | 2 „ |
| Zeichnen | 2 fak. | 2 fak. | 2 fak. + 2 [3] | 2 fak. + 2 [3] |
| Gesundheitslehre (12 einstündige Vorträge) [4] | — | — | — | — |
| Im ganzen | 18 1/2 + 8 fak. | 21 1/2 + 4 fak. | 27 + 2 fak. | 28 + 2 fak. |

[1]) In den Abteilungen B und D wird eine Stunde speziell derjenigen Sprache gewidmet, die der Schüler während der 1. Periode studiert hat. [2]) 4 Stunden für die zweite Sprache. [3]) 2 Stunden geometrisches Zeichnen. [4]) Für alle vier Abteilungen.

**Die Reifeprüfung der höheren Schulen.** ]rund des Dekrets vom 31. Mai 1902 e Prüfungsordnung für die höheren en durch folgende neue Bestimmungen elt worden:

ie Reifeprüfung, Baccalauréat genannt, an jeder Universität abgelegt. Sie zweimal jährlich statt: am Anfang am Schlufs des Schuljahres. Die ngskommission besteht aus Universi- und Gymnasiallehrern unter dem Vor- eines Universitätslehrers. Die Kandi- dürfen nicht von einem ihrer Anstalt örigen Lehrer geprüft werden.

der Schüler ist befugt, jedoch nicht ichtet, das seit 1890 an den höheren en übliche Zeugnisbuch (Livret scolaire) er Meldung einzureichen und kann, die Kommission von demselben nis genommen hat, von der Prüfung zurückgewiesen werden.

ei der schriftlichen Prüfung erhalten che Schüler für jedes Fach, mit Aus- e der Übersetzungen aus den klas- n Sprachen und der Aufgaben aus remden Sprachen, drei Aufgaben zur ahl. Nur solche Schüler, welche bei chriftlichen Prüfung eine genügende r erhalten haben, werden zur münd- Prüfung zugelassen.

ie Baccalauréatsprüfung hat zwei ı, welche durch ein ganzes Schuljahr ıander getrennt werden müssen.

rste Stufe. Den oben erwähnten vier ıasialabteilungen A, B, C, D entsprechen vier Prüfungsfächer in folgenden Ver- ngen:

Lateinisch und Griechisch. — Zur lichen Prüfung gehören: ein franzö- r Aufsatz und je eine Übersetzung em Lateinischen und Griechischen in ranzösische.

ır mündlichen Prüfung gehören: je Übersetzung eines Abschnittes aus Griechischen und dem Lateinischen; ung eines französischen Textes und aus solchen Schriftstellern, welche in II. der Abteilung A gelesen worden ferner, Erklärung eines deutschen, :hen, spanischen, italienischen oder hen Textes, womöglich in derselben e, nebst Fragen über die Grammatik ie Literatur; Fragen über alte und Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Physik nach den in der I. Klasse behandelten Unterrichtsstoffen.

B. Lateinisch und moderne Sprachen. — Zur schriftlichen Prüfung gehören: ein französischer Aufsatz; eine Übersetzung aus dem Lateinischen; ein Aufsatz in deutscher, englischer, spanischer oder italienischer Sprache.

Zur mündlichen Prüfung gehören: die Erklärung eines lateinischen und eines französischen Textes und zwar aus solchen Schriftstellern, die in der I. und II. Klasse, Abteilung B, durchgenommen worden sind; die Erklärung eines deutschen oder englischen Textes (obligatorisch) und die Auslegung eines deutschen, englischen, spanischen oder italienischen Textes (fakultativ) nebst Grammatik und Literatur; ferner Fragen über alte und neuere Geschichte, Geographie, Mathematik und Physik nach den in der I. Klasse behandelten Unterrichtsstoffen.

C. Latein, Natur- und mathematische Wissenschaften. — Zur schriftlichen Prüfung gehören: ein französischer Aufsatz; eine Übersetzung aus dem Lateinischen, je ein Thema aus der Mathematik und Physik.

Zur mündlichen Prüfung gehören: die Erklärung eines lateinischen und eines französischen Textes, und zwar aus solchen Schriftstellern, die in der I. und II. Klasse, Abteilung C, behandelt wurden; die Erklärung eines deutschen, englischen, spanischen oder italienischen Textes, womöglich in derselben Sprache, samt Fragen über die Grammatik und Literatur dieser Sprache; Fragen über Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Chemie nach den in der I. Klasse behandelten Unterrichtsstoffen.

D. Natur- und mathematische Wissenschaften und neuere Sprachen. — Zur schriftlichen Prüfung gehören: ein französischer Aufsatz; ein deutscher, englischer, spanischer oder italienischer Aufsatz; je ein Aufsatz über Mathematik und Physik.

Zur mündlichen Prüfung gehören: die Erklärung eines französischen Textes, und zwar aus solchen Schriftstellern, welche in der I. und II. Klasse, Abteilung D, durchgenommen wurden; die Erklärung eines deutschen oder englischen Textes (obligatorisch) und die eines deutschen, englischen, spanischen oder italienischen Textes (je nach der Wahl des Kandidaten), nebst

Fragen aus der Grammatik und Literatur; ferner Fragen über Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Chemie nach den in der I. Klasse behandelten Unterrichtsstoffen.

Zweite Stufe. Die Prüfungsgegenstände entsprechen den beiden Oberabteilungen der Gymnasien: 1. Philosophie, 2. Mathemathik.

1. Philosophie. — Zur schriftlichen Prüfung gehören: eine Abhandlung in französischer Sprache über ein philosophisches Thema; je ein Aufsatz über ein Thema aus der Physik und den Naturwissenschaften. Zur mündlichen Prüfung gehören: Fragen über Philosophie und Philosophen, über die Geschichte der Jetztzeit, über Physik, über Naturwissenschaften nach den behandelten Unterrichtsstoffen.

2. Mathematik. — Zur schriftlichen Prüfung gehören: eine schriftliche mathematische Arbeit, ein Aufsatz über Physik; eine philosophische Abhandlung.

Zur mündlichen Prüfung gehören: Fragen über Mathematik, Physik, Chemie, Naturwissenschaften, Philosophie, Geschichte der Jetztzeit nach den in der Klasse behandelten Unterrichtsstoffen.

Wer die Prüfung bestanden hat, erhält ein Zeugnis, Diplom genannt. Dasselbe enthält aufser der dem Prüfling zuerkannten Zensur die Bezeichnung der Prüfungsabteilung, in welcher er das Zeugnis erworben hat.

Besteht er die Prüfung nicht, so darf er sich erst bei der nächsten Sitzung der Kommission von neuem melden.

Prüfungsgebühren. — Die Prüfungsgebühren betragen: für die erste Stufe 40 Fr., für die zweite 80 Fr. Besteht ein Kandidat die Prüfung nicht, so hat er Anspruch auf Zurückzahlung von 10 Fr. im ersteren Falle und von 50 Fr. im letzteren.

**g) Berechtigungen der höheren Schulen.** Das Baccalauréats-Diplom wird als Ausweis genügender Schulvorbildung anerkannt und berechtigt 1. zum Universitätsstudium (siehe S. 82), 2. zur Zulassung zu den Fachprüfungen für die meisten Ämter der Staatsverwaltung.

Seit 1902 gewähren alle Baccalauréatszeugnisse dieselben Rechte.

**h) Belohnungen und Strafen.** Die Belohnungen der Schüler bestehen aus Befriedigungszeugnissen, Aufschreiben der Namen an die Ehrentafel und Preisen, die nach regelmäfsig vorangegangenen Wettprüfungen den Besten zuerkannt werden und am Schlusse des Schuljahres in einer feierlichen Sitzung verteilt werden.

Aufserdem nahmen bis 1903 einerseits alle sog. »Pariser Gymnasien« (zu welchen auch das Gymnasium zu Versailles gehört), andrerseits alle Departementalgymnasien und Collèges an der »Allgemeinen Wettprüfung« (concours général) teil, welche aus einer schriftlichen und mündlichen Wettprüfung in jedem Hauptlehrfach bestand und auch zu einer feierlichen, stets von dem Unterrichtsminister präsidierten Preisverteilung Anlafs gab. Diese Einrichtung vor kurzem ist abgeschafft worden.

Die Strafen der Schüler werden in der Regel auf Warnungen, Verweise, Strafarbeiten und zeitweiligen Ausschlufs beschränkt. Dem jetzigen Disziplinarverfahren liegt das Prinzip zu Grunde, dafs es mehr auf den guten Willen der Schüler als auf die Einwirkung der Strafen ankommen solle und deshalb von Strafen so wenig als möglich Gebrauch zu machen sei.

## II. Höhere Mädchenlehranstalten.

**a) Allgemeine Einrichtung.** Nachdem der Minister Duruy 1867 versucht hatte, einige höhere Unterrichtskurse in mehreren Städten einzurichten, seine Bemühungen jedoch erfolglos geblieben waren, unternahm es die dritte Republik, diese Einrichtung wiederherzustellen und zu erweitern. Dem tätigen Jules Ferry gebührt das Verdienst, 1879 den höheren Mädchenunterricht ins Leben gerufen zu haben, welcher durch das Gesetz vom 21. Dezember 1880 endlich eingeführt wurde.

Die höheren Mädchenlehranstalten teilen sich: 1. in Staatsanstalten oder Lycées (41 an der Zahl); 2. in städtische Anstalten oder Collèges (30); 3. in städtische Kurse (65), die als Keime künftiger Collèges oder Lycées zu betrachten sind.

Die Einrichtung der höheren Mädchenlehranstalten ist im ganzen derjenigen der Knabenschulen ziemlich gleich. Nur ist der Lehrplan selbstverständlich verschieden; er enthält folgende Unterrichtsstoffe: Moral, Französisch, mindestens eine lebende Sprache, alte und moderne Literatur, Erd- und Himmelskunde, Nationalgeschichte, Abrifs

der Weltgeschichte, Arithmetik, Planimetrie, Elemente der Naturwissenschaften, Heilkunde, Hauswirtschaft, Näharbeit, juristische Vorkenntnisse, Zeichnen, Musik und Turnen.

Der ganze Unterrichtskursus erstreckt sich auf fünf Jahre, von denen die ersten drei Jahre die erste Periode, die letzten zwei die zweite Periode bilden. In der ersten Periode sind alle Unterrichtsfächer obligatorisch, in der zweiten sind einige wahlfrei.

Nach Verlauf der ersten Periode, also nach dem dritten Studienjahre, kann die Schülerin, nachdem sie eine dem Lehrplan entsprechende Prüfung bestanden, das Zeugnis für höhere Studien (Certificat d'études secondaires), nach dem fünften Studienjahre das Abschlufszeugnis (Diplôme de fin d'études) erlangen. Beide Zeugnisse können nur den Schülerinnen der Staatsanstalten verliehen werden.

**b) Ausbildung und Prüfung der Kandidatinnen des höheren Lehramts.**

Der Unterricht an höheren Mädchenschulen wird nur ausnahmsweise, d. h. in Ermangelung befähigter Lehrerinnen männlichen Lehrern anvertraut.

Zur Ausbildung der Lehrerinnen für die höheren Schulen dient das höhere Lehrerinnenseminar zu Sèvres.

Die Befähigung zum Lehramt an den höheren Mädchenschulen umfafst zwei Hauptabteilungen: 1. Literatur mit zwei Unterabteilungen: a) eigentliche Literatur, b) Geschichte; 2. Wissenschaften mit zwei Unterabteilungen: a) mathematische Wissenschaften, b) Naturwissenschaften.

Die Prüfung für jedes der obigen Lehrfächer hat zwei Stufen: 1. Das Certificat d'aptitude, zu welchem entweder das Abschlufszeugnis der höheren Mädchenschulen, oder das Baccalauréat, oder das Brevet supérieur des Volksschullehramts (s. unten Seite 94) berechtigt; 2. die Agrégation (s. oben Seite 85), zu welcher entweder die akademische Licence oder das Certificat d'aptitude erforderlich ist.

Für das Lehramt im Sprachunterricht gibt es keine anderen Befähigungen als die oben (Seite 85) bezeichneten, welche sowohl für die höheren Mädchen- als auch für die höheren Knabenschulen gelten.

**c) Besoldung des Lehrpersonals an den höheren Mädchenschulen.** Die Besoldungen an den höheren Staats-Mädchenschulen (Lycées) betragen:

Für die Direktorinnen: 4000—6500 Fr.; für die ständigen Lehrerinnen: 2400 bis 3600 Fr.; für die nichtständigen Lehrerinnen (maîtresses chargées de cours): 2500 bis 4200 Fr.

In den Pariser Schulen kommt zu allen obigen Besoldungen ein Zuschufs von 500 Fr.

Für die Lehrerinnen der unteren Klassen und der nichtwissenschaftlichen Lehrfächer (Zeichnen, Handarbeit, Musik und Turnen) betragen die Besoldungen 1200—2700 Fr., nebst einer Zulage von 400—500 Fr. in Paris.

Endlich erhalten die sogenannten Maîtresses répétitrices (Aufseherinnen) einen Gehalt von 1500—2400 Fr., in Paris 500 Fr. mehr.

An den städtischen höheren Schulen (Collèges) betragen die Besoldungen für die Direktorinnen 2600—4000 Fr., für die Lehrerinnen 2500—3400 Fr., für die Aufseherinnen 1400—2200 Fr.

In den höheren Mädchenkursen betragen die Besoldungen, je nach den Orten: für die Direktorinnen 1400—2600 Fr., für die Lehrerinnen 1600—2500 Fr., für die Aufseherinnen 800—1400 Fr.

Pensionierung. — Siehe unten Seite 95.

**D. Das Volksschulwesen. I. Allgemeine Grundregeln.** Das durch die dritte Republik erst vollkommen hergestellte Volksschulwesen gründet sich auf das dreifache Prinzip des Schulzwangs (1882), der Unentgeltlichkeit des Unterrichts (1881) und des konfessionslosen Charakters der Volksschulen (1886).

Der Schulzwang erstreckt sich bis zum abgelaufenen 13. Jahre.

Für den konfessionellen Unterricht sorgen die betreffenden Geistlichen, auf Wunsch der Eltern, an einem schulfreien Tage (gewöhnlich an einem Donnerstag oder Sonntag) und stets aufserhalb der Schule.

**II. Verwaltung des Volksschulwesens.** An der Spit[illegible] [illegible]lwesens steht in [illegible] Akademie-Inspe[illegible]

wohl die Ernennung der Volksschullehrer dem Präfekten, die der übrigen Schulbeamten dem Recteur (s. oben S. 80) zusteht. Die Lokalaufsicht besorgen die Volksschulinspektoren (Inspecteurs primaires), deren es mindestens einen in jedem Arrondissement gibt, mit einem Gehalt von 6000 bis 8000 Fr. im Seine-Departement, und von 3000—5000 Fr. in den andern, nebst einer Ortszulage von mindestens 200 Fr. Die Inspecteurs primaires müssen eine besondere Prüfung bestanden haben.

Dem Präfekten und dem Akademie-Inspektor steht in jedem Departement ein Departemental-Schulkollegium (Conseil départemental) zur Seite, das aus diesen beiden Behörden, vier erwählten Departementalräten (Conseillers généraux), dem Direktor und der Vorsteherin der beiden Normalschulen, zwei erwählten Volksschullehrern und zwei erwählten Volksschullehrerinnen besteht. Das Departemental-Schulkollegium entscheidet über alle das Volksschulwesen betreffenden Streit- und Disziplinarsachen und hat die gute Verwaltung der Schulen und die Ausführung der gesetzlichen Vorschriften zu beaufsichtigen.

Das Departemental-Schulkollegium überträgt die besondere Aufsicht über bestimmte Schulen gewissen Bürgern, die ihm wegen ihrer angesehenen Stellung oder ihrer Hingabe an die Schulsache zu diesem ganz freiwilligen und mit keinem Gehalt verbundenen Amte zu passen scheinen. Es sind dies die Kantonal-Delegierten (délégués cantonaux), die sich alle drei Monate mindestens einmal versammeln, um ihr gemeinsames Gutachten abzugeben und zur Kenntnis des Departemental-Schulkollegiums zu bringen.

Endlich ist die Ausübung des Schulzwangs Sache der sog. Gemeindeschulkommission, welche aus dem Bürgermeister oder dessen Adjunkten als Vorsitzendem, dem Volksschulinspektor, erwählten Mitgliedern des Gemeinderates und je einem für jeden Kanton von dem Akademie-Inspektor zu ernennenden Mitgliede besteht.

Die von der Schulkommission anwendbaren Strafen wegen Fortbleibens aus der Schule sind: 1. die an die Eltern gerichtete Warnung; 2. die öffentliche Bekanntmachung des Namens des Angeschuldigten. Die höheren, sog. Polizeistrafen, welche in einer Geldstrafe von 1—15 Fr. und höchstens fünf Tagen Gefängnis bestehen, können nur von dem Amtmann (Juge de paix) auf Anklage der Schulkommission oder des Ortsinspektors angewendet werden.

Den Interessenten steht die Berufung an das Departemental-Schulkollegium frei.

Schulkassen. Um den Besuch der Schule auch den Kindern der ärmsten Familien zu erleichtern, sind in vielen Gemeinden sogenannte Schulkassen (Caisses des Ecoles) gegründet worden. Die Einnahmen dieser Schulkassen können aus Beiträgen vom Staat, von dem Departement, der Gemeinde und von Privatleuten bestehen.

Ihr besonderer Zweck ist, armen Schülern die nötigen Bücher und sonstigen Schulbedürfnisse zu verschaffen, in manchen Fällen auch ihnen warmes Essen, Kleider und Belohnungen zu geben.

**III. Verschiedene Volksschulgattungen.** Das Volksschulwesen enthält fünf Schulgattungen: 1. die sog. Mutterschulen (Ecoles maternelles, Kindergärten) für 2 bis 7jährige Kinder; 2. die eigentlichen dreikursigen Elementarvolksschulen für 7 bis 13jährige Kinder (Elementar-Kurs 7—9, mittlerer Kurs 9—11, höherer Kurs 11 bis 13 Jahre); 3. die höheren Volksschulen (Écoles primaires supérieures), mit denen Internate verbunden sind; 4. die Handarbeits- und Lehrlingsschulen (Écoles manuelles d'apprentissage); 5. die Volksschullehrerseminare oder Normalschulen (Écoles normales); 6. die Kurse für Erwachsene (Fortbildungskurse).

**a) Die Mutterschulen oder Kindergärten.** Die 1881 gesetzlich eingeführten Mutterschulen werden stets von Lehrerinnen geleitet.

Der Lehrplan der Mutterschulen enthält: 1. Spiele; 2. Handübungen; 3. die ersten Grundsätze der Moral; 4. die gemeinnützigsten Kenntnisse; 5. Sprachübungen, Erzählungen und Märchen; 6. Elementarkenntnisse im Zeichnen, Lesen, Schreiben und Rechnen.

Die in diesen Schulen anzuwendende Methode ist in dem als »pädagogisches Meisterstück« anerkannten, dem Dekret vom 18. Januar 1887 beigelegten Rundschreiben ausführlich klargelegt.

b) **Die Elementarvolksschulen.** 1. Lehrplan. Der seit 1882 aufgestellte Lehrplan für die Elementarvolksschulen umfafst A. die körperliche Erziehung (hierher gehört auch die Handarbeit), B. die geistige und C. die moralische oder sittliche Erziehung.

A. Körperliche Erziehung. Dazu gehört: Beaufsichtigung der Kinder mit Rücksicht auf ihre Reinlichkeit und Gesundheit; Turnen; Militärübungen; Handarbeiten nach der Fröbelschen Methode u. a. m.

B. Geistige Erziehung. Lesen, Schreiben, Unterricht in der Muttersprache, Geschichte und Erdkunde, Bürgerkunde (instruction civique), Rechnen, Planimetrie, Zeichnen, Elementarkenntnisse in den Naturwissenschaften, der Landwirtschaft mit Pflanzen- und Gartenkunde (Sachunterricht), Gesang.

C. Sittliche Erziehung. Praktischer Unterricht durch Unterredungen und Beispiele; Grundsätze der praktischen Moral, mit besonderer Berücksichtigung folgender Gegenstände: Pflichten des Kindes gegen seine Eltern und Verwandten, gegen die Untergebenen, die Mitschüler, gegen das Vaterland, gegen sich selbst, die übrigen Menschen, die Tiere; Pflichten gegen Gott ohne jeden konfessionellen Charakter; Lehren über die äufsern Güter, über die Seele; im höheren Kursus Entwicklung der Lehren über die Familie, die Gesellschaft, das Vaterland.

2. Abschlufsprüfung (Elementar-Studienzeugnis). Am Schlufs des Lehrkursus der Elementarvolksschule kann jeder Schüler nach einer dem Lehrplan entsprechenden Prüfung das Zeugnis für den Elementarunterricht (Certificat d'études primaires) erlangen, welches zur Aufnahme in die höheren Volksschulen erforderlich und auch für die Anstellung der Schüler nach ihrem Austritt aus der Schule von Wert ist.

3. Belohnungen und Strafen der Schüler. Die Belohnungen bestehen in Befriedigungspunkten, Befriedigungszeugnissen, Aufschreiben an die Ehrentafel, Feststellung der Plätze nach den Zensuren und Klassenprüfungen, endlich in der Verteilung von Preisen in feierlicher Versammlung am Ende des Schuljahres. Die Preise bestehen meistens aus Büchern und Sparkasseneinlagen.

Die üblichen Strafen sind: schlechte Noten, der Verweis, teilweises Fernhalten von der Spielpause, Nachsitzen, Strafarbeit, Ausschliefsung aus der Schule.

c) **Höhere Volksschulen.** 1. Aufnahme. Zur Aufnahme in die höheren Volksschulen, deren voller Lehrkursus drei Jahre dauert, ist das Certificat d'études primaires erforderlich. Für das nicht unentgeltliche Internat werden viele Stipendia nach stattgefundener Wettprüfung erteilt.

2. Lehrplan. Der Lehrplan der höheren Volksschulen enthält aufser der gründlichen Wiederholung des Lehrstoffes der Elementarschulen: angewandte Arithmetik, Elemente des algebraischen Rechnens und der Geometrie; Regeln der Buchführung; Anwendung der Naturwissenschaften auf den Ackerbau, die Industrie und die Heilkunde; geometrisches und Ornament-Zeichnen, Modellieren; allgemeine Rechtskenntnisse und Staatswirtschaft; Geschichte der französischen Literatur; Hauptepochen der Weltgeschichte, namentlich der Neuzeit; industrielle und Handels-Geographie; neuere Sprachen; Handarbeit (für die Knaben Verarbeitung des Holzes und des Eisens; für die Mädchen Näharbeiten).

3. Abschlufsprüfung (Höheres Volksschulstudienzeugnis). Durch das Bestehen der Abschlufsprüfung erlangen die Schüler der höheren Volksschulen das Certificat d'études primaires supérieures, dessen Erwerbung für die Stipendiaten obligatorisch ist.

d) **Handarbeits- und Lehrlingsschulen.** Diese seit 1880 bestehenden Schulen sind zugleich vom Unterrichtsministerium und vom Handelsministerium abhängig und haben ganz besonders die Vorbereitung der Schüler auf die industriellen und Handels-Berufsarten zum Ziel. Die Aufnahme der Schüler findet nach einer Wettprüfung statt.

e) **Volkslehrerseminare oder Normalschulen (Écoles normales).** Es gibt zwei Arten von Volkslehrerseminarien: 1. die Seminare für die Ausbildung der Lehrer an höheren Volksschulen und Elementarnormalschulen; 2. diejenigen für die Ausbildung der Volksschullehrer.

Zu ersteren gehören: die höhere Normalschule für Volksschullehrer in St. Cloud und die höhere Normalschule für Volksschullehrerinnen in Fo

beide Internate mit zweijährigem Lehrkursus. An Normalschulen zur Ausbildung der Volksschullehrer gibt es in jedem Departement eine für Lehrer und eine für Lehrerinnen, beide Internate mit dreijährigem Lehrkursus.

1. Höhere und Elementar-Normalschulen für Volksschullehrer und Lehrerinnen. Die Aufnahme in die höheren und Elementar-Normalschulen findet nach einer Wettprüfung statt, zu welcher das Brevet supérieur (siehe unten) für die ersteren, das Brevet élémentaire (siehe unten) für die letzteren erforderlich ist.

Der Lehrplan entspricht den Lehrgegenständen der Normal- und Volksschulen.

2. Prüfungen und Berechtigungen des Volksschulwesens. Die Prüfungen des Volksschulwesens sind aufser den oben erwähnten eigentlichen Abschlufsprüfungen: 1. Die Prüfungen zur Erlangung der beiden sog. Fähigkeitszeugnisse (Brevets de capacité): das Brevet élémentaire und das Brevet supérieur; 2. die Prüfung für das pädagogische Fähigkeitszeugnis (Certificat d'aptitude pédagogique); das Brevet élémentaire ist zur Anstellung als nichtständiger Lehrer (stagiaire) genügend; aber das Brevet supérieur zugleich mit dem pädagogischen Fähigkeitszeugnis zur Anstellung als ständiger Lehrer (titulaire) erforderlich; 3. verschiedene Fachprüfungen für das Lehramt der Normal- und höheren Volksschulen, für die Volksschulinspektion, die Direktion der Normalschulen usw.

**IV. Das Lehrpersonal.** 1. In den Volksschulen. Das Lehrpersonal der Volksschulen besteht aus Direktoren und Direktorinnen, nichtständigen und ständigen Lehrern und Lehrerinnen. Die Besoldungen betragen: für die Direktoren 2400 Fr.; für die Direktorinnen 2000 Fr.; für die nichtständigen Lehrer und Lehrerinnen (stagiaires) 900 Fr.; für die ständigen Lehrer 1000 bis 2000 Fr.; für die ständigen Lehrerinnen 1000—1600 Fr. In der Regel kommen zum Gehalt aufserdem noch Wohnungs- und Ortszulagen, die je nach der Bedeutung des Ortes sehr verschieden sind. So erreichen z. B. diese Zulagen in Paris den Betrag von 1800—2800 Fr. für die Direktoren und Direktorinnen, 1400—1600 Fr. für die ständigen Lehrer und 1100 bis 1600 Fr. für die ständigen Lehrerinnen.

2. In den höheren Volksschulen. Die Besoldungen betragen: für die Direktoren und Vorsteherinnen 1800—2800 Fr., für die Lehrer und Lehrerinnen 1200 bis 2200 Fr. Dazu kommen verschiedene Orts- und Wohnungszulagen wie oben und 500 Fr. Extragehalt für solche Lehrer und Lehrerinnen, die das pädagogische Fähigkeitszeugnis besitzen.

3. In den Normalschulen. Die Besoldungen betragen: für die Direktoren 3500—5500 Fr., für die Direktorinnen 3000—5000 Fr., für die Lehrer 2500 bis 3400 Fr., für die Lehrerinnen 2200 bis 3000 Fr.

Seit 1884 ist für die Volksschullehrer bei Benutzung der Eisenbahnen eine Preisermäfsigung von 50 % festgesetzt.

Belohnungen und Ehrenauszeichnungen für die Volksschullehrer. Die gesetzlich den Volksschullehrern allein zuerkannten Belohnungen und Ehrenauszeichnungen bestehen aus Ehrenzeugnissen sowie aus Bronze- und Silbermedaillen; die Inhaber der letzteren erhalten eine lebenslängliche Pension von 100 Fr.

**V. Einrichtungen neben und nach der Volksschule.** **a) Das Pädagogische Museum.** Eine ganz eigentümliche Einrichtung bildet das Pädagogische Museum (Musée pédagogique) in Paris. Aufser einer sehr vollständigen, permanenten Ausstellung der verschiedenartigsten Schulgeräte enthält dasselbe eine reichhaltige, wertvolle Bibliothek, die von allen Lehrern Frankreichs benutzt werden kann. Auf Verlangen erhalten sie die erwünschten Bücher portofrei zugesandt und dürfen dieselben zwei Monate lang behalten, nach Ablauf welcher Zeit jedoch die Rücksendung auf ihre Kosten zu erfolgen hat.

**b) Fortbildungsunterricht.** Das grofse sozial-pädagogische Werk der dritten Republik würde zweck- und erfolglos bleiben, wenn nicht die Fortbildung der mit 13 Jahren die Schule verlassenden Jugend zum Hauptgegenstand ihrer Fürsorge geworden wäre. Schon längst hatten Privatvereine, wie die Association polytechnique (gegründet 1830) und die Association philotechnique (gegründet 1848), einen in keinem andern Lande wiederzufindenden öffentlichen und unentgeltlichen Unterricht »für Erwachsene« organisiert. Obwohl die segensreichen

Einrichtungen zu den befriedigendsten Ergebnissen führten, blieben sie doch meistens auf die grofsen Städte beschränkt, so dafs trotz ihrer lobenswerten Bemühungen seit der Organisation des demokratischen Volksschulwesens von keiner eigentlichen, allgemeinen Fortsetzung der in den Volksschulen angefangenen Bildung die Rede sein konnte. Die französische Regierung hat sich seit 10 Jahren eifrigst bemüht, die fühlbare Lücke auszufüllen, und auf ihre Anregung hin ist sämtlichen Mitgliedern der Lehrerschaft auf allen Stufen die Förderung dieses grofsartigen Unternehmens ans Herz gelegt worden.

So sind in allen Teilen Frankreichs in den mannigfaltigsten Formen wahre Fortbildungskurse entstanden: Abend-Unterrichtskurse, Vorlesungen und Vorträge durch Volksschul- und Gymnasiallehrer, sog. Volksuniversitäten, Jugendvereine zu geselligen und Unterrichtszwecken findet man jetzt auch in den kleinsten Städten und entlegensten Dörfern.

Die Zahl dieser Fortbildungskurse, die in den Jahren 1894/95, d. h. zur Zeit, wo die von der Regierung geförderte Bewegung anfing, 8288 (wovon 7322 für Knaben, 966 für Mädchen) betrug, ist in den Jahren 1902/03 auf 44428 (wovon 29074 für Knaben und 15354 für Mädchen) gestiegen, abgesehen von etwa 5000 Kursen, die durch Privatvereine und Gemeinden unterstützt werden. Auch die Armee hat an dieser Bewegung teilgenommen, indem Offiziere es übernahmen, die Soldaten durch Vorträge und Vorlesungen freiwillig zu unterrichten. Der erste Versuch wurde im Jahre 1898—99 in einem Artillerie-Regiment gemacht: im Jahre 1902—03 gab es 172 Regimenter, in welchen 370 Offiziere sich freiwillig zu Lehrern der Soldaten machten.

Dieser Erfolg ist um so bemerkenswerter, als die vom Staate und den Gemeinden bewilligten Beiträge lange nicht ausreichen und die meisten Mitarbeiter an dem grofsen demokratischen Fortbildungswerke auf ihre eigenen Kräfte und Mittel angewiesen sind. Dennoch ist auf Antrag des Generalinspektors Edouard Petit, der seit zehn Jahren seinen unermüdlichen Fleifs und sein grofses rednerisches Talent in den Dienst der so treffend genannten Oeuvre post-scolaire stellte und sich zum wahren Apostel dieses sozial-pädagogischen Evangeliums machte, eine Summe von 350000 Fr. in den Etat für 1904 (gegen 20000 Fr. im Jahre 1894) von den Kammern bewilligt worden. Nach seinem Gutachten wäre eine Summe von 1000000 Fr. zur vollkommenen Einrichtung derselben notwendig. Es liegt aber die anerkannte Notwendigkeit vor, den Fortbildungsunterricht obligatorisch zu machen, ein Wunsch, der von allen Seiten immer dringender geäufsert und im Kongrefs der Unterrichtsliga (Ligue de l'enseignement) im Jahre 1903 als Leitsatz aufgestellt und angenommen wurde.

**c) Mutuelle Schulvereine (Mutualités scolaires).** Eine merkwürdige Privateinrichtung bilden die 1882 durch Herrn Inspektor Cavé gegründeten, jetzt sehr verbreiteten »Mutualités scolaires«, auch nach dem Namen ihres Gründers Cavé-Vereine genannt. Diese sind nämlich Schulsparkassenvereine, welche vermittels eines wöchentlichen Beitrages von Fr. 0,05 bis 0,10 durch jedes Schüler-Mitglied die Stiftung eines mutuellen Unterstützungsfonds und von Alterspensionen zum Zweck haben.

Die Cavé-Vereine, die im Jahre 1895 bis 96 blofs 10 Gruppen bildeten, waren im Jahre 1902—03 dreitausend an der Zahl und erstreckten sich auf 13000 Schulen, 556000 Mitglieder umfassend. Die Beiträge der Schüler und Schülerinnen betrugen am Schlusse des Jahres 1902 drei und eine halbe Million Franken. Für Krankenunterstützungen waren 800000 Fr. verwendet worden.

**E. Allgemeines. I. Pensionierung der Lehrer und Schulbeamten.** Als Staatsbeamte erhalten die Lehrer bei ihrer Versetzung in den Ruhestand eine lebenslängliche Pension, die nach 25 Jahren Dienstzeit die Hälfte des durchschnittlichen Gehalts der letzten sechs Jahre beträgt, nebst einem Zuschufs von $^1/_{50}$ dieses Gehaltes für jedes weiter zurückgelegte Dienstjahr. In keinem Falle darf sie $^3/_4$ desselben Gehalts übersteigen.

Zur Deckung der Pensionen werden von allen Staatsbeamten Beiträge eingezogen, welche 1. aus 5 % des jährlichen Gehalts, 2. aus dem ersten Zwölftel des Gehalts beim Dienstantritt und bei jedesmaliger Erhöhung desselben infolge der

Versetzung in eine höhere Klasse bestehen.

Die Lehrer und Beamten der Hochschulen und Gymnasien haben Anspruch auf lebenslängliche Pension — wenn sie nicht sonst dienstunfähig werden — bei Erreichung des 60. Lebensjahres und des 30. Dienstjahres. Doch können Universitätslehrer nicht vor dem 70. Lebensjahre in den Ruhestand versetzt werden. Für Volksschullehrer und Beamte des Volksschulwesens genügt ein Alter von 55 Jahren und eine Dienstzeit von 25 Jahren.

Die Witwe erhält eine Pension, die aus $^1/_3$ derjenigen besteht, zu welcher der Verstorbene berechtigt war, doch nur falls die Ehe nicht innerhalb der letzten sechs Jahre vor seinem Austritt aus dem Dienste geschlossen wurde. Die hinterbliebenen Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt, erhalten im ganzen dieselbe Pension, zu welcher die Witwe berechtigt war oder wäre, doch nur bis zum 21. Lebensjahre.

**II. Ferienordnung.** Die Schulferien bestehen, aufser den gesetzlichen Feiertagen und den überall als Schulfeiertage betrachteten Donnerstagen, hauptsächlich in Sommerferien (August und September) und Osterferien (10 Tage). Dazu kommt für einzelne Fälle eine Meistanzahl von 8 Tagen, die je nach den Umständen verteilt werden. Das Schuljahr beginnt am 1. Oktober.

**III. Privatanstalten auf den drei Unterrichtsstufen.** Infolge der jetzt eben von den leitenden französischen Staatsmännern erstrebten Verweltlichung des höheren Unterrichts auf allen Stufen, zu deren Erreichung verschiedene Vorlagen den Kammern zur Beratung eingereicht worden sind und das Gesetz vom 7. Juli 1904, wodurch die Unterrichtserteilung jeder Art und jeder Natur in Kongregationen untersagt wird, den Weg erst bahnen soll, scheint es uns geboten, die meisten bisher für jede Art von Privatunterricht gültigen Bestimmungen als kraftlos zu betrachten, und daher die Behandlung der entsprechenden Abschnitte erst nach Bekanntmachung der neuen Gesetzgebung folgen zu lassen.

Paris, November 1904. A. Pinloche.

## Frauendienst,

ein Verein für soziale Wohlfahrtspflege durch Frauen, herausgewachsen aus dem Ev. Diakonie-Verein (s. d.) und zur Ergänzung desselben am 10. November, Luthers und Schillers Geburtstage, 1903 von dem Unterzeichneten begründet.

I. Aufgaben: 1. Frauenberuf in der Wohlfahrtspflege. 2. Der persönliche Rückhalt. II. Einrichtungen. 1. Mittelbar (Arbeitsfelder in der Wohlfahrtspflege); 2. Unmittelbar (Fachausbildung; die Frauendienst-Genossenschaft).

**I. Aufgaben.** 1. Wie jeder Mensch braucht auch die unverheiratete Frau einen Beruf, der ihrem Leben Inhalt und Unterhalt gibt.

Während der Mann etwas tun will, will die Frau andern persönlich etwas sein; wirkliche Frauenberufe, d. h. Berufe, in denen Frauen innerlich befriedigt sein und deshalb ihr Gröfstes leisten werden, sind nur solche, in denen sie als Persönlichkeiten wirken können, von Person zu Person, gebend und empfangend. Wie die glücklich verheiratete Frau im allgemeinen in ihrem Hause die volle Befriedigung findet und durch die Pflege der Familie, dieser Zelle des Volkslebens, der Gesamtheit unschätzbare und unersetzbare Dienste leistet, so gibt es für die unverheiratete Frau im allgemeinen keinen befriedigenderen und segensreicheren Lebensberuf, als die Arbeit auf den mannigfaltigen Gebieten der Wohlfahrtspflege und Volkserziehung.

Zahllose Arbeitsfelder der Wohlfahrtspflege harren noch des Eintretens der Frau zu derem Besten selbst wie zu dem des gesamten Volkslebens. Daher die Aufgabe, auf der einen Seite solche Berufe für Frauen in der Wohlfahrtspflege aufzuschliefsen, auf der andern, Frauen für dieselben auszubilden, und sie in der Ausübung dieses Berufes nach innen und nach aufsen sicher zu stellen.

Zur Zeit ist erst ein ganz geringer Bruchteil solcher weiblichen Wohlfahrtspflege mehr oder weniger ausreichend organisiert. Vor allem die Krankenpflege. Auch in der Erziehung der Jugend sind beachtenswerte Anfänge vorhanden, die nur der Ausgestaltung bedürfen. Für alle anderen Aufgaben dagegen fehlt noch fast

alles, und doch können hier viele Tausende von Frauen eine nicht blofs für sie selbst befriedigende, sondern auch für die Gesamtheit unendlich segensvolle Tätigkeit entfalten.

2. In einer glücklichen Ehe findet aber die Frau nicht blofs den Beruf mit seinem Lebensinhalt und Unterhalt, den der Mann seinerseits meist in einer nach aufsen gehenden Berufsarbeit hat, sondern sie findet an ihrem Mann genau sowie dieser an ihr und beide an ihrem Familienkreise einen Rückhalt, wie ihn mehr oder weniger der Mensch bedarf. Für diesen Rückhalt der Familie mufs der beruftreibenden und unverheirateten Frau ein Ausgleich geschaffen werden. Das geschieht am besten — aber freilich auch nur im idealen Sinne — durch Freundschaft; neben dieser ganz persönlichen Freundschaft kann es wohl nur durch eine Organisation der beruflich tätigen Frauen geschehen. Eine solche wird um so mehr geeignet sein, das Familienleben zu ersetzen, je mehr sie einerseits ihren Mitgliedern die volle persönliche Freiheit und Selbstverantwortlichkeit läfst, und andrerseits, je inniger sie bei aller solchen persönlichen Freiheit die einzelnen Mitglieder miteinander verbindet. Dies ist verhältnismäfsig leicht bei aller Arbeit in der Wohlfahrtspflege, denn es wird vor allem erleichtert durch die gleiche ideale Berufsaufgabe; es gehört aber dazu auch die möglichste Übereinstimmung der gesellschaftlichen Verhältnisse, der Vorbildung und der sittlich religiösen Gesinnung. Die Berufsgenossenschaft mufs im besten Sinne des Wortes eine Schwesternschaft sein. Andrerseits mufs diese Berufsgemeinschaft nach dem Vorbilde der Familie ihren Gliedern den Schutz und die soziale und Rechtsstellung nach aufsen geben, den die in das freie Erwerbsleben gestellte Frau sonst so oft schmerzlich entbehren mufs, und zugleich die materielle Sicherstellung für Invalidität und Alter.

**II. Einrichtungen.** Der Verein »Frauendienst« will den schon bestehenden und verwandten Vereinigungen nicht in den Weg treten, sondern ist im Gegenteil bestrebt, sie nach Möglichkeit zu einem gemeinsamen Vorgehen zu verbinden. Auf dem für die eigene Arbeit ihm noch verbleibenden grofsen Arbeitsfelde sucht er die eben skizzierte doppelte Aufgabe in folgender Weise zu lösen:

1. Mittelbar. Durch sich ihm angliedernde, im übrigen aber selbständige Vereinigungen will er die noch unbebauten Felder der Wohlfahrtspflege erschliefsen, indem er sich zum Ziele setzt:

Die Fürsorgeerziehung, d. h. die Erziehung der nach dem Fürsorgeerziehungsgesetz zur öffentlichen Erziehung überwiesenen und verwahrlosten Kinder.

Die Heilerziehung, d. h. die Erziehung psychopatisch minderwertiger, nervöser oder sonst irgendwie der häuslichen und Schulerziehung nicht zugänglicher Kinder, sowie die Erziehungsarbeit in den Anstalten für Schwachsinnige, Blöde, Viersinnige und Fallsüchtige.

Die Land- und Fabrikpflege, d. h. die volkserzieherische Tätigkeit gebildeter Frauen auf dem Lande, bezw. in den Fabriken, zum Ausgleich zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, zur Erleichterung der Arbeit und zur persönlichen Fürsorge für die Arbeitenden.

Die Institutspflege, d. h. die Beschaffung tüchtiger und charakterlich zuverlässiger, für die Pflege des Gemeinschaftslebens geeigneter Lehrerinnen, Erzieherinnen und Wirtschafterinnen für Erziehungsinstitute, Waisenhäuser u. dergl.

Die Gastpflege, d. h. die planmäfsige Veredlung des geselligen Lebens in Klubhäusern, Reformgasthäusern u. dergl. durch geistig und sittlich hochstehende Frauen, die berufenen Hüterinnen edler Geselligkeit.

Die Armen- und Waisen-, sowie die Gefangenenpflege als ein der Frauenwelt zu erschliefsendes Amt und planmäfsig geübte private Wohlfahrtspflege.

Die Magdalenenpflege, d. h. die Rettung der verlorenen Töchter in gemeinschaftlicher Erziehungs- (nicht Zwangs-)Arbeit.

Die Frauenpflege, die Geburtshilfe und Wochenpflege und die Irrenpflege in Anstalten und in der Familie, beides durch gebildete und genossenschaftlich organisierte Pflegerinnen.

Die Auslandpflege, d. h. die Wohlfahrtspflege allerlei Art im Ausland an den Angehörigen der deutschen Heimat, sowie an den Landesangehörigen durch Krankenpflegerinnen, Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen, Wirtschafterinnen usw., die unter

dem Schutz der Kaiserlichen Behörden stehen und die stete Beratung einflufsreicher und ortskundiger Landsleute geniefsen können.

Dazu kommt noch öffentliche Krankenpflege, soweit die dafür vorhandenen Organisationen nicht ausreichen.

2. Unmittelbar bezweckt der Verein die Organisation von Frauen für die Ausübung der Wohlfahrtspflege auf den genannten Gebieten, für die eine ausreichende Organisation noch nicht besteht. Zum Eintritt in die Arbeitsgemeinschaft ist die Zugehörigkeit zu den gebildeten Ständen, sowie höhere Mädchenschul- oder einer dieser entsprechende Allgemeinbildung erforderlich; dieselbe kann nur durch eine in längerer praktischer Arbeit erreichte und bewährte Fach- und geförderte Allgemeinbildung ersetzt werden.

Bezüglich der Ausbildung wird für jüngere Mädchen (vom 15. Lebensjahre an) eine möglichst gute hauswirtschaftliche Ausbildung bezweckt, da durch die mangelhafte hauswirtschaftliche Tüchtigkeit so vieler Frauen unserm Volksvermögen schon jetzt jährlich ungezählte Millionen verloren gehen, und dieser Verlust bei dem immer mehr üblich werdenden frühen Eintritt unserer weiblichen Jugend in berufliche Tätigkeit aller Voraussicht nach ins Ungeheuere steigen wird.

Da hauswirtschaftliche Töchterheime (s. d.), die allerdings in vieler Beziehung unzweifelhaft den Vorzug haben, der Kosten wegen für viele junge Mädchen unzugänglich sind, will zum Ersatz der Frauendienst einen Verband solcher Familien in Stadt und Land einrichten, die bereit und geeignet sind, junge Mädchen gebildeter Stände gegen eine geringe oder auch ohne jede Vergütung aufzunehmen und tüchtig wirtschaftlich auszubilden, solchen aber, die eine wirtschaftliche Ausbildung bereits erhalten haben, gegen eine entsprechende Vergütung in ihrem Haus Arbeit und Beruf gewähren, bis sie für den allgemeinen Beruf der Wohlfahrtspflege nach Erreichung des dafür notwendigen Lebensalters (21 Jahr) sich weiter ausbilden können, in der Zwischenzeit aber sie in die Gedanken der Frauenarbeit in der Wohlfahrtspflege und der schwesterlichen, genossenschaftlichen Organisation der Volkspflegerinnen und Volkserzieherinnen einführen.

Für ältere und gereifte Frauen, die in die Arbeit der Wohlfahrtspflege eintreten wollen, sollen für die einzelnen Arbeitsfelder bestimmte Ausbildungsstätten geschaffen werden. Zunächst ist eine Ausbildungsschule für Krankenpflegerinnen in Mülhausen (Elsafs) eingerichtet. Auch für die Heilerziehung und die Frauen-, Irren- und Auslandspflege kann die erforderliche Ausbildung schon jetzt geboten werden.

Die Ausbildung geschieht (mit Ausnahme der in der Frauenpflege) unentgeltlich und bei freier Station; sie ist theoretisch und praktisch und sucht soviel zu geben, wie auf diesem Gebiet zur Zeit geboten werden kann. Dabei verpflichtet sie zu nichts; abgesehen davon, dafs eine kurze Kündigungsfrist beim Ausscheiden innegehalten werden mufs, kann jede Schülerin zu jeder Zeit ohne Entschädigung zurücktreten; sie hat keine Kaution u. dergl. zu stellen und ist auch für die Zukunft zu nichts verpflichtet. Denn äufsere Freiheit ist die beste und dem Dienst der Wohlfahrtspflege allein würdige innere Bindung.

Die vom Verein »Frauendienst« ausgebildeten und in ihm tätigen Frauen werden auf ihren Wunsch und auf Vorschlag ihrer Mitarbeiterinnen in die Frauendienstgenossenschaft aufgenommen, von der bereits ein Zweig, die »evangelische Schwesternschaft vom Frauendienst« entwickelt ist; entsprechende Schwesternschaften anderer Konfessionen können folgen, da sich die Frauendienst-Genossenschaft nach konfessionellen, räumlichen und verwaltungstechnischen Rücksichten in selbständige Schwesternschaften gliedern soll. Die Frauendienst-Genossenschaft ist eine Berufsgenossenschaft, die durch enge ideelle und materielle Interessengemeinschaft die Berufsarbeiterinnen des Vereins zusammenschliefst; sie besitzt ihren geistigen Mittelpunkt in lauterem Streben nach innerlicher Vertiefung und Ausbildung der Wohlfahrtspflege als wahrhafter Liebestätigkeit, vergifst dabei aber auch die genossenschaftliche Fürsorge für ihre Angehörigen nicht, indem sie dafür sorgt, dafs dieselben in gesicherter Rechtsstellung und ohne Sorge um das tägliche Brot ihren Dienst in der Wohlfahrtspflege ausüben können. Das letztere geschieht durch beamtenartige Anstellung

mit Fürsorge für den Fall der Krankheit und mit Pension für die alt und invalide gewordenen. Die einzelnen Glieder haben die köstliche Aufgabe, ihrerseits Wohlfahrtspflege zu üben an den Zahllosen, die ihrer Arbeit bedürfen; der Verein aber hat die nicht minder köstliche Aufgabe, ihnen selber zu dienen, denn »Frauendienst« ist uns beides zusammen: Wohlfahrtspflege an und durch Frauen.

Vereinsorgan »Frauendienst« (Berlin 1902 ff.).

Berlin-Zehlendorf. Zimmer.

## Frauenfrage und Frauenbewegung

1. Begriff der Frauenfrage. 2. Ursachen der Frauenfrage. 3. Geschichte der Frauenbewegung.

**1. Begriff der Frauenfrage.** Die Frauenfrage betrifft die Stellung der Frau in der Gesellschaft, ihre Rechte und Pflichten, besonders in ihrem Verhältnis zu denen des Mannes. Im engeren Sinne bezieht man den Begriff »Frauenfrage« auf die Veränderungen, die geistige und wirtschaftliche Umwälzungen des 19. Jahrhunderts in der Lage der Frauen aller Kulturländer hervorgebracht haben. Eine Frauenfrage ergibt sich aus diesen Veränderungen insofern, als die gegenwärtige Stellung der Frau den neuen wirtschaftlichen Bedürfnissen und geistigen Ansprüchen nicht mehr genügt. Übrigens ist die Frauenfrage als eine komplizierte historische Erscheinung nicht ihrem vollem Inhalte nach begrifflich zu definieren, sondern nur in ihrer Entstehung und Geschichte zutreffend zu erfassen.

**2. Ursachen der Frauenfrage.** Zur Entstehung der Frauenfrage wirkten sowohl geistige als wirtschaftliche Ursachen. Schon das Mittelalter hat, wie die Untersuchungen von Professor Karl Bücher nachweisen, eine Frauenfrage gekannt, die nach ihrem wirtschaftlichen Charakter fast noch gröfsere Schwierigkeiten bot, als die Frauenfrage des 19. Jahrhunderts. Aus der Dezimierung der männlichen Bevölkerung durch Kriege und Seuchen entstand besonders in den Städten ein Frauenüberschufs, dessen wirtschaftliche Erhaltung auch der damaligen Zeit eine Reihe schwer zu lösender Probleme stellte. Das Mittelalter hatte zur Versorgung dieser Frauen seine Klöster; es gründete verschiedene Arten von Versicherungskassen, oder die Frauen selbst schlossen sich zu den Beghinen-Genossenschaften zusammen, die einer solchen gemeinsamen wirtschaftlichen Versorgung in der Hauptsache zu dienen hatten. Immerhin verbindet man mit dem Begriff der Frauenfrage, auf unser 19. Jahrhundert angewendet, noch etwas anderes als rein wirtschaftliche Erscheinungen und Probleme. Die Frauenfrage des 19. Jahrhunderts ist von vornherein in einem viel weiteren Sinne aufgeworfen worden, weil es sich nicht allein, ja, auch nicht einmal dem Kerne nach, um die Abstellung wirtschaftlicher Mifsstände handelte, sondern um eine durch diese wirtschaftlichen Mifsstände zum Teil hervorgerufene, zum Teil nur gestützte Kritik an der gesamten sozialen Stellung der Frau.

Eine solche Kritik hatte aber ihre geistigen Voraussetzungen. Sie wurzelte in den Anschauungen vom Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, die der Rationalismus des 18. Jahrhunderts ausgebildet hatte. Von seiner Auffassung des Menschen als Vernunftwesen kam er zu einer Konstruktion des Staates, die sich auf die sittlichen Ansprüche eines solchen Vernunftwesens gründete. Alle Unterschiede in der öffentlichen Rechtsstellung der Einzelnen erschienen in diesem Lichte als sittlich unberechtigt, da als Menschen, als Träger der göttlichen Vernunft alle Angehörigen des Staates gleich waren. Die Gesellschaft hatte allen gegenüber die gleiche Verpflichtung, die Menschenwürde ihrer Glieder zu schützen und zu verwirklichen. Es war nur die natürliche Konsequenz dieses Gedankenganges, dafs wie alle sozialen Abhängigkeitsverhältnisse auch die Unterschiede zwischen der Rechtsstellung der Frau und der des Mannes zu schwinden hätten. So erhoben sich die Frauen der französischen Revolution und warfen zum ersten Male eine Frauenfrage auf, die nun freilich mit wirtschaftlicher Not noch wenig zu tun hatte, sondern lediglich aus ethischen Überzeugungen hervorgegangen war. Sie lautete: Wie verträgt sich die Stellung der Frau im Staat mit der Tatsache, dafs auch sie ein Vernunftwesen ist, das auf Menschenrechte in

vollem Maſse Anspruch erheben darf, ja, diesen Anspruch zu erheben sittlich verpflichtet ist? So also verlangt Olympe de Gouges, so die Engländerin Mary Wolstonecraft, Menschenrechte für die Frau, d. h. volle Freiheit der Berufswahl, die volle Befugnis, an allen bürgerlichen Rechten des neuen auf die Menschenrechte aufgebauten Staates teilzunehmen, volle Freiheit der Bildung und schlieſslich die Anerkennung einer gleichen sexuellen Moral für beide Geschlechter.

Mit dieser geistigen Bewegung verbindet sich eine andere, deren Wirkungen auf die Frauen wir in Deutschland etwa in den romantischen Theorien über das Verhältnis der Geschlechter wiederfinden. Es ist der ästhetische Individualismus, der im Sturm und Drang der siebziger Jahre des 18. Jahrhunderts erwachte und in der deutschen Romantik zunächst seinen letzten Gipfel erreichte. Aus dem künstlerischen Gefühl für die Persönlichkeit heraus erwuchs der Anspruch unverkürzter Entfaltung aller persönlichen Eigenart, unverkürzter Betätigung aller seelischen Kräfte nach dem in dem Individuum selbst ruhenden Gesetz. Die Frauen, durch das vertiefte Verständnis, das unsere klassische Literatur ihrem Wesen entgegengebracht hatte, in ihrem Selbstbewuſstsein gekräftigt, zu neuem Leben erweckt, stellten unbewuſst höhere geistige Ansprüche, als die Generationen vorher. Die Romantik freilich, die von sozialem Empfinden nichts wuſste, beschränkte diese Ansprüche auf das Gebiet der persönlichen Beziehungen zwischen Mann und Weib und kam zu der Forderung jener Emanzipation des Herzens, deren geistige Auffassung wir bei Schleiermacher, deren künstlerisch-sinnliche wir bei Friedrich Schlegel finden. Der Grundgedanke ist bei beiden, daſs die Frau durch Sitte und Gesetz bisher zu wenig als selbständiger Mensch gewürdigt sei, daſs man eine Reihe von Ansprüchen in ihr unterdrückt habe, durch deren Entfaltung erst die besten Kräfte ihres Wesens und Seins zu Tage treten würden.

Aus diesen beiden geistigen Strömungen, deren eine die Frau in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft unter dem Gesichtspunkte bestimmter Staatstheorien, deren andere die Frau als Individuum mit all ihren Möglichkeiten und Anlagen erfaſste, entstand die innere, die geistige Grundlage, von der aus man nun das wirtschaftliche Problem, die wirtschaftliche Frauenfrage des 19. Jahrhunderts betrachtete.

Die Frauenfrage des 19. Jahrhunderts kam den Kulturvölkern zuerst als eine Frage des bürgerlichen Mittelstandes zum Bewuſstsein. Sie war durch die wirtschaftlichen Umwälzungen geschaffen. Während früher die wirtschaftliche Produktion noch zum groſsen Teil der Familie obgelegen hatte und damit eine ganze Anzahl weiblicher Arbeitskräfte erfordert hatte, flutete sie durch die industrielle Entwicklung mehr und mehr aus dem Kreise der Einzelwirtschaft in den weiteren der Volkswirtschaft hinaus. Der Familienwirtschaft wurden nacheinander eine ganze Reihe von Funktionen entzogen. Gleichzeitig damit veränderten sich, indem die Industrie die Menschen in den groſsen Städten zusammentrieb, die Wohnungsverhältnisse. An die Stelle des weitläufigen und komplizierten Haushaltes im eigenen Haus tritt die beschränkte Etagenwohnung. Die Berufsverhältnisse im Mittelstande verändern sich dahin, daſs der Einzelne mehr und mehr zum Beamten des Groſsbetriebes mit festem Einkommen wird, nicht mehr selbständiger Unternehmer ist. Naturalwirtschaft wird durch Geldwirtschaft ganz und gar abgelöst. Alle diese Umstände im Zusammenhang mit den technischen Erleichterungen dienen dazu, den Haushalt zn entlasten, die für ihn erforderlichen Leistungen gegen früher auf ein Minimum einzuschränken. Die Frau wird mehr und mehr für den hauswirtschaftlichen Betrieb entbehrlich. Gleichzeitig aber gehen die Heiratsmöglichkeiten im Mittelstande erheblich zurück. Die Gelegenheit, selbständig zu werden, schiebt sich für den Mann weiter und weiter hinaus; die Lebensverhältnisse ermöglichen ihm mehr und mehr eine Einzelexistenz ohne eigene Haushaltsführung, während andrerseits die mit eigenem Haushalte verbundenen sozialen Ansprüche sich steigern. Die Folgen dieser Verhältnisse zeigen sich etwa um die Mitte des Jahrhunderts in erschreckendem Umfange in der groſsen Zahl von berufslosen und doch auf ihre eigene Erhaltung angewiesenen Mädchen des Bürgerstandes. Aus den geistigen Voraus-

ıngen, die gekennzeichnet worden sind, b sich nun die Betrachtung des Problems; Forderung: Freiheit der Bildung und ıeit der Berufswahl wurde von neuem t mehr allein aus ethischen Gründen, lern aus wirtschaftlicher Notwendigkeit ben. Die weitere Konsequenz aus der dieser selbständig erwerbstätigen ıen, die um ihre wirtschaftliche Selbst- ıuptung unter denselben Verhältnissen ingen hatten, wie die Männer, war die lerung sozialer Freiheiten und Rechte. stellte sich auf der wirtschaftlichen ndlage das gleiche Programm wieder das man als einen Gedankenbau aus chen Prinzipien schon ein halbes Jahr- lert früher entworfen hatte.

Anders gestaltete sich die Frauenfrage en untersten Schichten der industriellen ölkerung. Hier war von einer Ver- lerung der Heiraten nicht die Rede. rerseits aber ging der Erwerb des nes bei dem Übergang aus dem Klein- len Grofsbetrieb unter der Herrschaft Manchestertums so zurück, dafs die aus diesem Grunde in den Pro- ionsprozefs mit hineingezogen wurde. erzeugte die Tatsache, dafs sie eine ılernte Arbeiterin war und aus diesem nde eine ungeheure industrielle Reserve- e hinter sich hatte, die Erscheinung riger Frauenlöhne, die einerseits auf Männerlöhne drückten, andrerseits auch Frau, die allein auf ihren Erwerb an- iesen war, die Möglichkeit ausreichen- Selbstversorgung geradezu nahm. So e sich die Frauenfrage im vierten Stande seits als eine Lohnfrage dar. Insofern ie freilich zugleich auch eine Frage der ıenbildung, insofern die mangelnde ge- liche Ausbildung der Frauen die Tat- e ihrer niedrigen Löhnung zum Teil ündete. Ja, im letzten Grunde ist sie eine Frage des Rechtes; und zwar Familienrechtes, das bisher der Ehefrau Verfügung über ihren eigenen Erwerb ogen hatte, und des öffentlichen Rechtes fern, als Koalitionsfreiheit und im en Grunde politische Vertretung in der ernen wirtschaftlich-sozialen Entwick- immer mehr das Mittel wirtschaft- r Selbstbehauptung wurden. Zugleich zeigte die Frauenfrage des vierten les noch ein anderes Gesicht. Nach- dem Jahrzehnte hindurch die Industrie auf die Frauenarbeit in unbeschränktem Mafse Beschlag gelegt hatte, ergaben sich soziologische Tatsachen, die auf eine Unvereinbarkeit von Mutterschaft und ausgedehnter Berufsarbeit hinwiesen: der Gesundheitszustand der Frauen selbst, die Kindersterblichkeit, die körperliche Leistungsunfähigkeit der heranwachsenden Generation bewiesen, dafs die Frau dem Spiele der freien Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkte nicht gewachsen war, wenn nicht ihre Fähigkeit zur Mutterschaft darunter starke und sozial bedenkliche Einbufsen erleiden sollte. So ergab sich hier zuerst die Frauenfrage, wie Mutterschaft und industrielle Arbeit miteinander zu vereinigen seien, bezw. wie die Beeinträchtigung der Mutterschaft durch die einmal eingeführte und in gewissem Grade volkswirtschaftlich notwendige Frauenarbeit vermieden werden könne. Das ist das Problem, mit dem die sozialpolitische Gesetzgebung hinsichtlich der Frauenarbeit vor allen Dingen zu tun hat. Man sieht, während in den höheren Schichten des Mittelstandes das theoretische Programm der Frauenbewegung zunächst annähernd verwirklicht werden konnte, während hier die geistige, die theoretische Frauenfrage von der wirtschaftlichen ziemlich in allen Punkten ausgefüllt wurde, ergab sich im vierten Stande ein Widerspruch zwischen den Forderungen der Frauenbewegung einerseits, den wirtschaftlich sozialen Tatsachen andrerseits. Das Postulat der Selbstbestimmung auch auf dem Gebiete der Arbeit mufste eingeschränkt werden durch eine soziale Gesetzgebung, die der Frau die freie Verfügung über ihre Arbeitskraft zum Teil wieder entzog, um sie vor Ausbeutung und vor körperlichem Ruin zu schützen.

**3. Geschichte der Frauenbewegung.** Im wesentlichen entsprechen die Abschnitte in der Geschichte der Frauenbewegung den oben gekennzeichneten drei Gruppen von Ursachen, auf denen die Frauenfrage beruht, denn diese Ursachen sind zwar zum Teil nicht in bestimmter Reihenfolge in die Erscheinung getreten, aber doch nacheinander vom Bewufstsein erfafst und bei den Versuchen zur Lösung der Frauenfrage in Betracht gezogen worden. Der erste Zeitabschnitt, in dem von einer Frauen-

bewegung die Rede ist, zeigt sie im Rahmen rein theoretischer Erörterungen, innerhalb der neuen naturrechtlichen Anschauungen über die Pflichten der Gesellschaft gegenüber dem Individuum. Dem Vernunftidealismus des 18. Jahrhunderts, dem jede Art von Abhängigkeit als Unmoral im eigentlichsten Sinne erschien, stellt sich die Lage der Frau dar im Lichte eines grofsen Unrechts, das Jahrtausende hindurch durch Finsternis und Barbarei angehäuft worden war. Er prägte all jene scharfen Ausdrücke von der Hörigkeit und dem Sklaventum der Frau, von der Tyrannei des Mannes, und verlangte, mit einem Schlage die Lage der Frau den Forderungen ihrer zum Bewufstsein erwachten Vernunft entsprechend zu regeln. Hierher gehören Olympe de Gouges und Mary Wolstonecraft, hierher der Deutsche Theodor Gottlieb von Hippel mit seinem Buch »Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber«, hierher die Erörterungen der englischen Staatstheoretiker, wie etwa James Mill, der in seiner Abhandlung »On Government« den Frauen das Recht politischer Vertretung theoretisch bestritt und William Thomson, der als sein Gegner, von einer andern Auffassung des Staates ausgehend, es ihnen zubilligte. Hierher gehören schliefslich auch die seltsamen Theorien des Simonismus über das freie Weib, die äufsersten Leistungen jener voraussetzungslosen Vernunft, die unabhängig von historischen Bedingungen aus abstrakten Prinzipien eine »soziale Physik« konstruieren zu können glaubte. In Deutschland beeinflufsten diese Theorien ja zum Teil die Dichter des jungen Deutschlands und prägten dort die Gedanken von der Emanzipation des Fleisches, die jedoch für die praktische Förderung der Frauenbewegung wenig Bedeutung gehabt haben.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts traten, wie schon gesagt, in gröfserem Umfange die wirtschaftlichen Mifsstände hervor, unter denen die Frauen des bürgerlichen Mittelstandes zu leiden hatten. Wir finden in allen Kulturländern, dafs man auf diese Tatsachen aufmerksam wird und sie erörtert; überall kam man zu der Ansicht, dafs der Frau des Mittelstandes, wenn die Versorgung durch die Ehe versagte, nichts anderes übrig blieb, als entweder, ungelernt wie sie war, Erzieherin zu werden oder ihre weiblichen Fertigkeiten als Näherin zu verwerten. In beiden Fällen hatte das Überangebot von Arbeitskräften dafür gesorgt, dafs sie sich bestenfalls die kümmerlichste Existenz verschaffen konnte. Die ersten Versuche, die Frauenfrage dieser Gesellschaftsschichten zu lösen, ging in richtiger Erkenntnis der Sachlage darauf aus, die Erwerbsmöglichkeiten der Frauen zu erweitern. In England entstand der erste Frauenerwerbsverein unter der Protektorschaft von Lord Shaftesbury, dem grofsen Förderer der sozialpolitischen Gesetzgebung. In Deutschland bildete sich nach seinem Muster der Letteverein, während schon vorher der Allgemeine deutsche Frauenverein zwar die Erwerbsfrage als das Hauptfeld seiner praktischen Tätigkeit ins Auge gefafst hatte, aber doch die Frauenfrage selbst in weiterem Sinne zu lösen gedachte. Ähnlich wirkten in Schweden etwa der Fredrika-Bremer-Bund, in Holland der Verein »Arbeid Adelt«, in Österreich der Wiener Frauen-Erwerbsverein usw. Alle diese Veranstaltungen setzten sich das Ziel, durch geeignete Ausbildungsanstalten die Frauen für neue Berufe z. B. für das Handelsfach, die Druckereien, die Post, den Telegraphen- und Telephondienst usw. auszubilden und sie in den bereits von ihnen ergriffenen Erwerbsgebieten, wie den weiblichen Handarbeiten, zu einer wirklich lohnenden Leistungsfähigkeit zu bringen. Unter dem Einflufs ihrer Tätigkeit sowohl, als auch der Propaganda, die sie ausübten und vielleicht noch mehr unter dem Druck des immer stärker werdenden Bedürfnisses mehrte sich denn auch die Zahl der auf diese Weise in den mittleren Stellungen des gewerblichen und Handelsfachs tätigen Frauen von Jahrzehnt zu Jahrzehnt mit grofser Schnelligkeit. Gleichzeitig begannen überall die Versuche, den Frauen eine geeignete vertiefte Ausbildung für den Lehrerinnenberuf zu gewähren; um die Mitte des Jahrhunderts entstanden in Deutschland, in England, in den skandinavischen Ländern die ersten Anstalten zur Ausbildung von Lehrerinnen, die einen geordneten Lehrgang und Abschlufsprüfungen aufwiesen, so dafs eigentlich erst seit dieser Zeit die Entstehung eines Lehrerinnenstandes datiert.

Das Bedürfnis, das Erwerbsgebiet der

setzungen, die gekennzeichnet worden sind, ergab sich nun die Betrachtung des Problems; die Forderung: Freiheit der Bildung und Freiheit der Berufswahl wurde von neuem nicht mehr allein aus ethischen Gründen, sondern aus wirtschaftlicher Notwendigkeit erhoben. Die weitere Konsequenz aus der Lage dieser selbständig erwerbstätigen Frauen, die um ihre wirtschaftliche Selbstbehauptung unter denselben Verhältnissen zu ringen hatten, wie die Männer, war die Forderung sozialer Freiheiten und Rechte. So stellte sich auf der wirtschaftlichen Grundlage das gleiche Programm wieder her, das man als einen Gedankenbau aus ethischen Prinzipien schon ein halbes Jahrhundert früher entworfen hatte.

Anders gestaltete sich die Frauenfrage in den untersten Schichten der industriellen Bevölkerung. Hier war von einer Verminderung der Heiraten nicht die Rede. Andrerseits aber ging der Erwerb des Mannes bei dem Übergang aus dem Klein- in den Grofsbetrieb unter der Herrschaft des Manchestertums so zurück, dafs die Frau aus diesem Grunde in den Produktionsprozefs mit hineingezogen wurde. Hier erzeugte die Tatsache, dafs sie eine ungelernte Arbeiterin war und aus diesem Grunde eine ungeheure industrielle Reservearmee hinter sich hatte, die Erscheinung niedriger Frauenlöhne, die einerseits auf die Männerlöhne drückten, andrerseits auch der Frau, die allein auf ihren Erwerb angewiesen war, die Möglichkeit ausreichender Selbstversorgung geradezu nahm. So stellte sich die Frauenfrage im vierten Stande einerseits als eine Lohnfrage dar. Insofern ist sie freilich zugleich auch eine Frage der Frauenbildung, insofern die mangelnde gewerbliche Ausbildung der Frauen die Tatsache ihrer niedrigen Löhnung zum Teil begründete. Ja, im letzten Grunde ist sie auch eine Frage des Rechtes; und zwar des Familienrechtes, das bisher der Ehefrau die Verfügung über ihren eigenen Erwerb entzogen hatte, und des öffentlichen Rechtes insofern, als Koalitionsfreiheit und im letzten Grunde politische Vertretung in der modernen wirtschaftlich-sozialen Entwicklung immer mehr das Mittel wirtschaftlicher Selbstbehauptung wurden. Zugleich aber zeigte die Frauenfrage des vierten Standes noch ein anderes Gesicht. Nachdem Jahrzehnte hindurch die Industrie auf die Frauenarbeit in unbeschränktem Mafse Beschlag gelegt hatte, ergaben sich soziologische Tatsachen, die auf eine Unvereinbarkeit von Mutterschaft und ausgedehnter Berufsarbeit hinwiesen: der Gesundheitszustand der Frauen selbst, die Kindersterblichkeit, die körperliche Leistungsunfähigkeit der heranwachsenden Generation bewiesen, dafs die Frau dem Spiele der freien Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkte nicht gewachsen war, wenn nicht ihre Fähigkeit zur Mutterschaft darunter starke und sozial bedenkliche Einbufsen erleiden sollte. So ergab sich hier zuerst die Frauenfrage, wie Mutterschaft und industrielle Arbeit miteinander zu vereinigen seien, bezw. wie die Beeinträchtigung der Mutterschaft durch die einmal eingeführte und in gewissem Grade volkswirtschaftlich notwendige Frauenarbeit vermieden werden könne. Das ist das Problem, mit dem die sozialpolitische Gesetzgebung hinsichtlich der Frauenarbeit vor allen Dingen zu tun hat. Man sieht, während in den höheren Schichten des Mittelstandes das theoretische Programm der Frauenbewegung zunächst annähernd verwirklicht werden konnte, während hier die geistige, die theoretische Frauenfrage von der wirtschaftlichen ziemlich in allen Punkten ausgefüllt wurde, ergab sich im vierten Stande ein Widerspruch zwischen den Forderungen der Frauenbewegung einerseits, den wirtschaftlich sozialen Tatsachen andrerseits. Das Postulat der Selbstbestimmung auch auf dem Gebiete der Arbeit mufste eingeschränkt werden durch eine soziale Gesetzgebung, die der Frau die freie Verfügung über ihre Arbeitskraft zum Teil wieder entzog, um sie vor Ausbeutung und vor körperlichem Ruin zu schützen.

**3. Geschichte der Frauenbewegung.** Im wesentlichen entsprechen die Abschnitte in der Geschichte der Frauenbewegung den oben gekennzeichneten drei Gruppen von Ursachen, auf denen die Frauenfrage beruht, denn diese Ursachen sind zwar zum Teil nicht in bestimmter Reihenfolge in die Erscheinung getreten, aber doch nacheinander vom Bewufstsein erfafst und bei den Versuchen zur Lösung der Frauenfrage in Betracht gezogen worden. Der erste Zeitabschnitt, in dem von einer Frauen-

Bis zum Winter des Jahres 1903/04 haben an den verschiedenen Kursen ca. 250 Lehrerinnen das Oberlehrerinnenexamen bestanden. Auch zu einer Regelung des ärztlichen Studiums der Frau sahen sich die verbündeten Regierungen durch die immer wachsende Zahl der Medizin studierenden Frauen genötigt. Im Jahre 1900 wurde laut Verabredung der verbündeten Regierungen im ganzen deutschen Reich die Approbation von Frauen als Ärztinnen gewährt. Die zahlreich entstehenden Gymnasialanstalten für Mädchen schufen nun in erhöhtem Mafse ein Bedürfnis nach Lehrerinnen mit voller akademischer Bildung auf Grund des Abituriums. Es war selbstverständlich, dafs die preufsischen Oberlehrerinnen dem Unterricht an Gymnasien bis in die oberen Klassen hinein durch ihre Vorbildung nicht gewachsen waren. Es hat aber längerer Zeit bedurft, bis sich die Bundesstaaten entschlossen, Frauen zum Examen für das höhere Lehrfach zuzulassen. Preufsen hat im Winter 1904 einer einzelnen Bewerberin die Zulassung gewährt; Bayern hatte es bereits früher getan; gleichzeitig mit Preufsen haben die sächsischen Herzogtümer, Baden und das Reichsland die Zulassung der Frauen zum Examen pro facultate docendi ausgesprochen; doch sind bis jetzt nur ganz vereinzelt Frauen zum Abschlufs ihrer Studien für das höhere Lehrfach und damit zum Bestehen des Examens gelangt. — Vereinzelt haben Frauen auch schon durch andere wissenschaftliche Studien, als Chemikerinnen, Nationalökonominnen in der Gewerbeinspektion oder in sozialer Hilfstätigkeit Anstellungen gefunden.

Alle diese Frauen mufsten aber erfahren, welche geringen und unzureichenden Voraussetzungen für eine Berufsbildung in der vorhandenen allgemeinen Bildung der Mädchen gegeben war. Teils aus diesem Grunde, teils aus dem geistigen Bedürfnis heraus, das mit den inneren Grundlagen der Frauenfrage zusammenhing, wurde eine bessere Fürsorge für die Allgemeinbildung der Mädchen durch die niederen und höheren Kategorien der Schule gefordert.

Die Reform der höheren Mädchenschule wurde besonders von seiten der Frauen energisch in Angriff genommen. Eine im Herbst 1887 veröffentlichte Broschüre von Helene Lange über »die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung« legte vom Gesichtspunkte der Frauenbewegung aus an die Leistungen der höheren Mädchenschule eine energische Kritik. Ihr Fehler beruhte nach Ansicht der Verfasserin vor allem darauf, dafs die Frau in zu geringem Mafse als selbständige geistige Persönlichkeit anerkannt wurde; dafs man ihre Aufgabe viel mehr darin sah, dem Manne als verständnisvolle Gefährtin für seine Interessen zur Seite zu stehen, als in die Kultur selbständige geistige Werte zu tragen und das Gesamtempfinden und Gesamtbewufstsein mit ihrem seelischen Eigenleben mit zu durchdringen. Eine Zeit, in der die Frau ganz besonders häufig der Notwendigkeit für sich zu sorgen gegenüber gestellt wurde, wie der Mann, in der sowohl die Aufgabe der Familienmutter an Bedeutung zunahm, als auch die stets wachsenden sozialen Verpflichtungen der Gebildeten die Kräfte der Frau beanspruchten, sei eine Vertiefung der Frauenbildung vor allem nach der Seite der Verstandesbildung in formaler Hinsicht, in der Erweiterung ihres soziologischen Verständnisses in materieller Hinsicht dringend geboten. Die Vertretung dieser Forderungen bildete eine Hauptaufgabe des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins, der im Jahre 1890 gegründet wurde und seitdem sich auf Grund der sich gleich bleibenden Tendenzen bis auf ca. 17 000 Mitglieder erweiterte. Von der Sektion für höhere Schulen dieses Vereins wurde ein Lehrplan für eine dreizehnjährige höhere Mädchenschule ausgearbeitet und dem preufsischen Unterrichtsministerium, das eine Reform der höheren Mädchenschule vorbereitete, eingereicht; wie weit die Ziele dieses Plans bei der bevorstehenden Reform berücksichtigt werden, bleibt dahingestellt.

In Bezug auf die Frauenbildung in den niederen Schichten der Bevölkerung hat die Frauenfrage vor allen Dingen zur Forderung der Fortbildungsschule geführt. Es war teils der Wunsch, die Mädchen des Volkes gegen die vielfachen Versuchungen, die ihrer im Erwerbsleben der Grofsstadt warteten, besser zu stählen, der diese Forderung hervorrief, mehr noch aber war es der Gedanke, dafs die Frauenarbeit in diesen Schichten nur durch Ver-

besserung und Vermehrung der Ausbildungsgelegenheiten von einer ungelernten oder auf ganz unzureichender Vorbildung beruhenden zu einer wirklich qualifizierten werden könnte.

Und so führt die Forderung der obligatorischen beruflichen Fortbildungsschule für Mädchen entsprechend dem gerade in Deutschland so ausgedehnten Fortbildungsschulwesen der Knaben auf das sozialpolitische Gebiet hinüber, auf dem die Frauenbewegung besonders in den letzten Jahrzehnt ihre Tätigkeit entfaltet hat. Die Lage der Arbeiterinnen war schon 1848 von der Begründerin der deutschen Frauenbewegung, Luise Otto-Peters, ins Auge gefafst worden. Schon sie hatte mit einem bewundernswürdigen soziologischen Weitblick die Organisation der weiblichen Arbeit gefordert, als man daran ging, von seiten des Staates regulierend in die Beziehungen zwischen Unternehmer und Arbeitermassen einzugreifen. Die industrielle Frauenarbeit begann schon damals die sozialen Mifsstände zu zeigen, unter denen sie bis heute leidet und an deren Lösung man sich bis heute noch ziemlich vergeblich müht. Zuerst war es der rasche Niedergang der Männerlöhne bei der Verdrängung des Handwerks und des Einzelbetriebs durch die Grofsindustrie, der die Frau zur Erwerbsarbeit anfserhalb des Hauses zwang. Da sie bis dahin als Hausfrau unbewertete Arbeit geleistet hatte und nicht daran gewöhnt war, ihre Arbeitsleistung in Geld einzuschätzen, so war sie geneigt, sie zum geringsten Lohn anzubieten, um so eher, als es ihr vielfach nur auf einen Zuschufs, nicht auf eine für den eigenen Bedarf vollkommen ausreichende Entlohnung ankommen konnte. Die Hilflosigkeit der Arbeitermassen gegenüber dem Unternehmer in jener ersten Zeit der Frauenindustriearbeit unter der Herrschaft der freien Konkurrenz kam dazu, um die Löhne von vornherein niedrig zu halten. Dazu war Frauenarbeit eben in den meisten Fällen ungelernte Arbeit und daher leicht zu ersetzen. Die Möglichkeit, durch die Verheiratung der Notwendigkeit selbständigen Erwerbs entzogen zu werden, übte ihren Einflufs auf die Art der Ausbildung, welche die Frauen suchten; es kam eben mehr auf raschen Verdienst an, als darauf, sich mit Zeit und Kosten die Grundlage für spätere qualifizierte und deshalb höher entlohnte Arbeit zu verschaffen. Als weiterhin die Organisation zu einem Hauptkampfmittel des männlichen Arbeiters um seine Existenzbedingungen wurde, geriet die arbeitende Frau in einen neuen Nachteil, da sie, als Mutter und Hausfrau gebunden oder als junge unverheiratete Arbeiterin gleichgültig, viel weniger organisationsfähig war, als der Mann. Es war nur natürlich, dafs unter diesen Verhältnissen die Fabrikarbeit der Frauen zu einer Gefahr für die physische Gesundheit sowohl, als auch für die auf der Familie und dem Heim beruhende sittliche Kultur dieser Volksschichten wurde. Um dieser Gefahren willen, denen die Frau selbst machtlos gegenüber stand, wurde die besondere Arbeiterinnen-Schutzgesetzgebung geschaffen, die zuerst zum Gegenstand lebhafter Erörterungen und Streitigkeiten in den Kreisen der Frauenbewegung selbst wurde. Denn in einer Gesetzgebung, welche die arbeitende Frau in höherem Mafse Einschränkungen unterwarf als den arbeitenden Mann, war das Prinzip der Gleichberechtigung der Geschlechter in Bezug auf Arbeit und Berufswahl scheinbar durchbrochen. Dafs in diesem Falle die formale Gerechtigkeit sich mit der konkreten tatsächlichen Gerechtigkeit nicht decken konnte, dafs Freiheit der Arbeit für die Frau eine stärkere Möglichkeit, ausgebeutet zu werden, umfafste als für den Mann, wollten die theoretischen Vertreter individualistischer Grundsätze zuerst nicht anerkennen. In England, in Holland, zum Teil auch in den skandinavischen Ländern, hält man noch heute an der Ablehnung des Arbeiterinnenschutzes fest, während die deutsche Frauenbewegung fast ausschliefslich sich von vornherein auf den Boden eines besonderen Arbeiterinnenschutzes gestellt hat und für Wöchnerinnenschutz und Mutterschafts-Versicherung, sowie vor allem für den Zehnstundentag der weiblichen Fabrikarbeiter mit aller Entschiedenheit eintritt.

In einem Punkte aber vereinigt sich in dem Kampfe für die Arbeiterinnenfrage das individualistische mit dem sozialpolitischen Prinzip. Das ist die Forderung, dafs diese Frauen, die den wirts[illegible]
Kampf unter denselben Schw[illegible]

bestehen haben, wie die Männer, durch dieselben öffentlichen Rechte in den Stand gesetzt werden müssen, sich wirtschaftlich zu behaupten. Vor allem vom Gesichtspunkt der arbeitenden Frau aus erweist sich deshalb eine Beschränkung der Koalitionsfreiheit, wie sie in den gröfsten deutschen Bundesstaaten für die Frauen noch besteht, als unzeitgemäfs. Seit einem Jahrzehnt kämpft deshalb die bürgerliche Frauenbewegung ebenso wie die sozialistische Arbeiterinnenbewegung mit grofser Entschiedenheit für die Abschaffung dieser Beschränkungen, soweit sie noch bestehen, freilich bis jetzt mit nur geringem Erfolg. Doch steht eine Änderung der preufsischen Vereinsgesetzgebung bevor. Ähnliche Rechtsungleichheiten von eminenter wirtschaftlicher Bedeutung bestehen in Deutschland in Bezug auf die Vertretung bestimmter Arbeiter-Kategorien in den für ihre besonderen Bedürfnisse geschaffenen sozialpolitischen Veranstaltungen: Krankenkassen, Gewerbegerichte, Kaufmannsgerichte. Auch hier ist der Ausschlufs der Frauen von einem Wahlrecht, das lediglich auf der Zugehörigkeit zu dieser oder jener Erwerbsklasse beruht, ungerechtfertigt und führt zu einer Beeinträchtigung auch der wirtschaftlichen Interessen der arbeitenden Frauen. Bisher sind aber die Bemühungen, den Frauen das Wahlrecht für Gewerbe- und Kaufmannsgerichte zu sichern, vergeblich gewesen. Die Zurückhaltung der Gesetzgebung beruht wohl auf dem Gedanken, die Frau prinzipiell von allen Rechten öffentlicher Vertretung auszuschliefsen und auf der Befürchtung, dafs der erste Schritt, der geschieht, weitere Konsequenzen nach sich ziehen müsse.

Schon die Bekehrung der Frauenbewegung zu dem Prinzip einer besonderen Behandlung der Frau in der Arbeiterinnenschutzgesetzgebung zeigt die Macht einer neuen Strömung, die die alte, nur von dem Gedanken der Gleichberechtigung getragene Bewegung zum Teil überwand und ablöste. Man erkannte an den sozialen Tatsachen der Frauenarbeit in den niederen Schichten, dafs das Ideal ökonomischer Selbständigkeit der Frau auf Grund eigener Erwerbsarbeit niemals in vollem Mafse verwirklicht werden könne, da der beruflichen Arbeit der Frau in der Tatsache ihrer Bestimmung zur Mutterschaft Grenzen gesetzt waren, die sie dem Mann gegenüber immer in Rückstand bringen mufsten. Man sah dem gegenüber ein, dafs sich der Anspruch auf eine höhere soziale Einschätzung der Frau mehr auf ihre Leistungen als Mutter, auf den Wert ihrer besonderen Aufgaben innerhalb der Kultur zu gründen habe. In der theoretischen Literatur der Frauenfrage begegnen wir in den achtziger Jahren mehr und mehr dem Gedanken, dafs die Frau nicht auf Grund gleicher Fähigkeiten gleiche Rechte fordern wolle, sondern dafs sie auf Grund ihrer besonderen weiblichen Fähigkeiten, die in der Familie nicht mehr voll zur Verwertung kommen konnten, den Raum verlange, in der Kulturwelt zu leisten, was der Mann eben nicht leisten kann. Man begann die Forderungen der Frauenbewegung mehr und mehr von seiten der Differenzierung der Geschlechter her zu stützen. Zum Teil ergaben sich aus diesem Gedankengang die gleichen praktischen Ziele: nach der Seite der Frauenbildung die Aufgabe, diese spezifisch weibliche Kraft zu veredeln und zu verfeinern, in Bezug auf die bürgerliche Sphäre die Forderung, den besonderen Fraueneinflufs in dem grofsen Gebiet der sozialen Fürsorgetätigkeit, das seiner bisher entbehrt hatte, zur Geltung kommen zu lassen. Die Hochschätzung der Mutterschaft ergab die gleichen Ansprüche, wie das frühere Prinzip der Rechtsgleichheit, nämlich die Gleichwertung der Ehefrau in der bürgerlichen Rechtsordnung. Und die Ansicht, dafs die Frau ihren besonderen Standpunkt, ihre besonderen Interessen und Mafsstäbe für die Aufgabe der Gesamtheit mitbringe, ergab die Forderung, ihr eine Stimme bei der Entscheidung dieser Angelegenheiten und ein Recht zur Arbeit an diesen Aufgaben zu gewähren, also die Befreiung der Frau als Bürgerin. So hat sich der fundamentale Wechsel der inneren Grundlagen der Frauenbewegung und der eigentlichen Auffassung der Frauenfrage vollziehen können, ohne eine wesentliche Verschiebung in ihren äufseren Zielen hervorzurufen.

Die Erweiterung des Wirkungskreises der Frau über die Familie hinaus ist nach wie vor ein Ziel der Frauenbewegung geblieben. Energische Arbeit ist dafür ein-

gesetzt worden, die Frau in der öffentlichen Fürsorgetätigkeit, in Armen- und Waisenpflege zur Geltung zu bringen. Hatte doch die private Ausübung der Armenpflege und die charitative Tätigkeit der kirchlichen Körperschaften zum gröfsten Teil in der Hand von Frauen gelegen. Es war zu befürchten, dafs die soziale Fürsorge bei dem Übergang in die Hände der politischen Körperschaften ihrer besten Kräfte verlustig ginge, wenn man die Frauen nun davon ausschlofs. Gerade hier, wo es sich um die Erkenntnis persönlicher Bedürfnisse, um das Verständnis menschlicher Not und die erziehliche Beeinflussung handelt, die nur unmittelbar von Mensch zu Mensch geübt werden kann, scheint die Frau besonders am Platze zu sein. So sind denn auch tatsächlich die städtischen Gemeinden, die zuerst vor der Verleihung öffentlicher Verantwortungen an die Frau zurückschreckten, nach und nach auf die Frauenhilfe zurückgekommen. In der Mehrzahl der gröfseren deutschen Städte sind die Frauen bereits in irgend einer Weise an der öffentlichen Armen- oder Waisenpflege beteiligt.

Ein anderes Gebiet, das in neuester Zeit energischer in Angriff genommen ist, ist die Vertretung der Frauen in den kommunalen Schulbehörden. Da für die Organisation dieser Behörden zum grofsen Teil der Grundsatz mafsgebend gewesen ist, auch die Interessen und Anschauungen der Laien, der Eltern, in der Schulverwaltung zu Wort kommen zu lassen, so verlangen auch die Frauen, in diesen Körperschaften vertreten zu sein. Sind doch sie für das Gebiet der Mädchenerziehung die eigentlich Sachverständigen und liegt doch auch die häusliche Erziehung der Knaben zu so grofsem Teil in ihren Händen, dafs das Interesse für die Angelegenheiten der Schule und das Verständnis für ihre Bedürfnisse bei ihnen wohl in demselben, ja vielleicht in höherem Mafse vertreten ist, wie bei dem heutzutage beruflich so stark in Anspruch genommenen Mann. Und auch die Vertretung der Lehrerschaft in den lokalen Schulkommissionen, die in den meisten Bundesstaaten, sei es gefordert, sei es wenigstens ermöglicht ist, wünscht man auf die Lehrerinnen ausgedehnt zu sehen, um den Interessen der Mädchenerziehung in vollem Mafse gerecht zu werden. Tatsächlich sind in fast allen europäischen Staaten und selbstverständlich auch in den Vereinigten Staaten von Nordamerika die Frauen in irgend einer Form an der kommunalen Schulverwaltung beteiligt, in einzelnen sogar darüber hinaus an der provinzialen und staatlichen Verwaltung insbesondere des Mädchenschulwesens. Auch in Deutschland sind bereits Anfänge nach der Richtung gemacht. Z. B. hat die Stadt Offenburg i. Baden den Volksschullehrerinnen eine Vertretung in ihrer Schulkommission gewährt, und in anderen badischen Städten sind Frauen an den Kuratorien und Aufsichtskommissionen der öffentlichen höheren Mädchenschulen beteiligt.

Die Bestrebungen, die öffentliche Rechtssphäre der Frau über ihre Beteiligung an gemeindlichen Aufgaben hinaus zu erweitern, sind in den übrigen Kulturstaaten, mindestens in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern, ein gut Teil weiter fortgeschritten, als in Deutschland. In den Vereinigten Staaten hat die Frage des politischen Wahlrechts von vornherein im Mittelpunkt der ganzen Behandlung der Frauenfrage gestanden. Die Frauenbewegung wuchs aus den Kämpfen um die Sklavenbefreiung hervor, Kämpfe, die ihre ideale Triebkraft in dem demokratischen Bewufstsein des jungen Staatswesens hatten. Aus diesem demokratischen Bewufstsein heraus, das die Aufgabe des Staates in der Sicherung der Menschenrechte für alle seine Angehörigen sah, ergab sich die Forderung der politischen Befreiung der Frau. Sie ist in den Vereinigten Staaten bereits in dem Mafse verwirklicht, dafs das kommunale Wahlrecht in dem gröfseren Teil der Bundesstaaten, das volle politische Stimmrecht in fünf Einzelstaaten von den Frauen ausgeübt wird. Noch weiter ist die Gesetzgebung der australischen Kolonien gegangen, die nicht nur als Einzelstaaten den Frauen fast durchweg die gleichen politischen Rechte gegeben haben, sondern ihnen auch das unbeschränkte Wahlrecht für die neu begründete Föderation gewährten. Kommunale Rechte besitzen die Frauen in England und in den skandinavischen Ländern in mehr oder weniger ausgedehntem Mafse.

war die Frage des politischen Frauenwahlrechtes, die seit John Stuart Mill das Parlament in jeder Session beschäftigt, ihrer Lösung bereits 1897 so nahe, dafs sie die Majorität aus allen Parteien hatte und ihr Sieg im Unterhause nur daran scheiterte, dafs die dritte Lesung nicht zu stande kam. In Deutschland ist man sich bewufst, in Bezug auf die politische Befreiung der Frau an ein anderes Tempo gebunden zu sein. Das Bedürfnis, soziale Neuerungen allmählich praktisch zu erproben, statt sie mit einem Schlage radikal zu verwirklichen, die Eigenart unserer politischen Entwicklung, die das konstitutionelle Bewufstsein noch bei weitem nicht so stark hat werden lassen, als in Ländern mit älteren Verfassungen, rückt die Frage einer praktischen Agitation für politische Rechte noch weiter hinaus. Trotzdem ist z. B. bei der Beratung der bayrischen Wahlrechtsreform das Stimmrecht der Frauen für den Landtag ernstlich in Erwägung gezogen worden und durch verschiedene Petitionen, nicht allein aus Frauenkreisen, gefordert. Ein jüngst gegründeter Verein für Frauenstimmrecht stellt sich die Aufgabe, durch rege Agitation für die Erweiterung der öffentlichen Rechtssphäre der Frauen einzutreten.

Die Frauenbewegung selbst hat, während ihre Ziele beständig weiter gesteckt wurden und ihre Arbeitsgebiete sich vermehrten, auch eine immer kompliziertere Organisation gefunden. Politische Verhältnisse haben dabei zu einer Abtrennung der Arbeiterinnenbewegung von der bürgerlichen Frauenbewegung geführt. Die Arbeiterinnenbewegung vollzieht sich fast ausschliefslich im Rahmen der sozialdemokratischen Partei. Innerhalb dieser, als der einzigen Partei in Deutschland, die sich die Forderungen der Frauen in vollem unbeschränktem Mafse zu eigen gemacht hat und ihre Erfüllung als einen Teil der gesellschaftlichen Ordnung der Zukunft ansieht, gibt es keine Frauenbewegung mit besonderen Zielen. Die sozialdemokratischen Frauen halten eine Verwirklichung der Frauenemanzipation innerhalb der heutigen Gesellschaftsordnung für unmöglich und erwarten deshalb alles von der Beseitigung des Klassenstaates durch die Partei. Ihre Ziele sind daher in erster Linie allgemein politische, und nur insofern die Agitation unter den Arbeiterinnen von weiblichen Kräften besser gehandhabt wird, und um innerhalb des Parteirahmens die Aufmerksamkeit auf die Wünsche der Frauen immer rege zu erhalten, hat sich eine Frauenabteilung innerhalb der sozialdemokratischen Partei entwickelt. Die bürgerliche Frauenbewegung hat ihre Zentralorganisation in dem Bund deutscher Frauenvereine, der gegenwärtig ca. 80 000 Mitglieder in 74 Zweigvereinen umfafst. Er war ursprünglich als eine Vereinigung sämtlicher auf irgend einem Gebiet tätiger Frauenvereine gedacht, behufs gegenseitiger Verständigung und Unterstützung, hat sich aber nach und nach zu einem Organ der Frauenbewegung in engerem und ausschliefslicherem Sinne entwickelt. Seine Arbeit vollzieht sich in der Hauptsache in den verschiedenen Kommissionen, die für die Einzelgebiete der Frauenbewegung eingesetzt worden sind, die Rechtskommission, die Arbeiterinnenschutzkommission, die Kommission für die Mäfsigkeitsfrage, die Sittlichkeitskommission, die Kinderschutzkommission. Sein Organ ist das Zentralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine. Er ist ein Glied des grofsen Frauenweltbundes, der im Jahre 1888 gegründet wurde und jetzt fast alle Kulturstaaten der Erde umfafst. Auf den Frauenkongressen, die mit den alle fünf Jahre stattfindenden Generalversammlungen des Frauenweltbundes verbunden sind, gibt er den Frauen der verschiedensten Kulturstaaten Gelegenheit zur Erörterung und zur gemeinsamen Vertretung ihrer Interessen, eine Gelegenheit, die bei dem fast durchweg im wesentlichen gleichartigen Charakter der Frauenbewegung in den verschiedenen Ländern zu einem fruchtbaren Austausch geführt hat. Der Bund deutscher Frauenvereine vereinigt alle innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung vorhandenen Interessengebiete und Richtungen, sowohl die grofsen Berufsorganisationen der Lehrerinnen, der weiblichen Handelsangestellten, der Künstlerinnen, als auch die verschiedensten Arten von Wohlfahrtsvereinen, die in irgend einer Weise im Dienste der Frauenbewegung stehen. Aufserhalb des Bundes hat sich nun in jüngster Zeit eine auf konfessioneller Grundlage beruhende Frauenbewegung entwickelt.

Während der Bund seinen Zielen entsprechend interkonfessionellen Charakter trägt, so wie er politisch unabhängig ist, haben sich zuerst in dem Deutsch-Evangelischen Frauenbund evangelisch gesinnte Frauen zur Förderung der Frauenbewegung, allerdings innerhalb gewisser Grenzen, zusammengeschlossen. Die Organisation wie die Arbeitsgebiete dieses jetzt ca. 5000 Mitglieder umfassenden Bundes ist eine ähnliche, wie in dem Bund deutscher Frauenvereine. Die jüngste Erscheinung auf dem Gebiete der Frauenbewegung ist ein katholischer Frauenbund, der die in der Wohlfahrtspflege arbeitenden katholischen Frauenvereine zusammenschliefst, nicht eigentlich, um dem Gedanken der Frauenemanzipation zu dienen, sondern um die soziale und wirtschaftliche Not der Frauen durch Wohlfahrtspflege und Förderung von Bildungsgelegenheiten wirksam zu bekämpfen und die Frauen mehr als bisher in den Dienst der sozialen Fürsorge, allerdings mehr in kirchlichem Sinne, zu ziehen.

Wenn man sich die Frage vorlegt, was die Frauenbewegung zur Lösung der Frauenfrage erreicht hat, so wird man das Schwergewicht ihres Erfolges mehr auf der ideellen als auf der praktischen Seite finden. Freilich hat sie ihren grofsen Anteil an der Erweiterung des Erwerbsgebietes der Frauen, an der Schöpfung ganz neuer Berufskategorien wie die der Lehrerinnen, der Handelsangestellten. Doch haben auf diesem Gebiet die Fortschritte wieder neue Kalamitäten gezeitigt, und wir sind noch weit von dem entfernt, was man als eine »Lösung« der wirtschaftlichen Frauenfrage bezeichnen könnte. Was aber erreicht ist, das ist die Begründung des sozialethischen Standpunktes, von dem man bei diesen Lösungsversuchen auszugehen hat: die Frau setzt sich selbst mit den vollen Ansprüchen der autonomen sittlichen Persönlichkeit in alle Entwürfe zukünftiger sozialer Gestaltung und in alle Bestrebungen zu praktischen Reformen ein, und kein Eingriff in ihre Lage, der diesen Ansprüchen widerspräche, hätte Aussicht auf Dauer und Erfolg.

Literatur: Die Literatur zur Frauenfrage ist im letzten Jahrzehnt so ungeheuer angeschwollen, dafs es nicht möglich ist, auch nur die wertvolleren Beiträge zu ihrem theoretischen Ausbau oder zu konkreten Einzelfragen hier aufzuführen. Die Angaben beschränken sich daher auf die grofsen zusammenfassenden Werke, in denen die wichtigere Spezialliteratur genannt, bezw. besprochen wird. Theodore Stanton, The Woman Question in Europe. London 1884. Die Beiträge über Deutschland sind von Anna Schepeler-Lette, Jenny Hirsch und Marie Calm. — Julius Duboc, Fünfzig Jahre Frauenfrage in Deutschland. Geschichte und Kritik. Leipzig 1896. — Gustav Cohn, Die deutsche Frauenbewegung. Eine Betrachtung über deren Entwicklung und Ziele. Berlin 1896. — Julius Pierstorff, Frauenarbeit und Frauenfrage. Als Separatabdruck aus dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. Jena 1900. — Helene Lange u. Gertrud Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. I. Die Geschichte der Frauenbewegung in den Kulturländern. II. Frauenbewegung und soziale Frauentätigkeit in Deutschland nach Einzelgebieten. III. Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. IV. Die deutsche Frau im Beruf. Berlin 1901—1903. — Lily Braun, Die Frauenfrage. Leipzig 1901. — Elisabeth Gnauck-Kühne, Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende. Berlin 1904. — Verzeichnis der auf dem Gebiete der Frauenfrage während der Jahre 1851—1901 in Deutschland erschienenen Schriften herausgegeben vom Deutsch-Evangelischen Frauenbund. Hannover 1903. Nachtrag dazu 1904.

Berlin. Gertrud Bäumer.

## Frauenvereine

1. Gesetzliche Grundlage der Vereinsbildungen durch Formen. 2. Gruppierung der deutschen Frauenvereine. 3. Frauenvereine zur Förderung rein humanitärer Zwecke. 4. Frauenvereine zur Förderung der Fraueninteressen.

**1. Gesetzliche Grundlage der Vereinsbildungen durch Frauen.** In 16 deutschen Bundesstaaten geniefsen die Frauen volle Freiheit, sich zur Verfolgung irgend welcher gemeinsamen Zwecke in Vereinen zusammenzuschliefsen. In den übrigen, unter denen sich Preufsen und Bayern befinden, ist ihnen diese Befugnis nur soweit gegeben, als keine »politischen Gegenstände« Zweck des Zusammenschlusses sind, oder überhaupt im Rahmen des Vereins zur Verhandlung kommen. Im Reichsland und Mecklenburg besteht zwar keine gesetzliche Beschränkung, da das Vereinswesen dort nicht gesetzlich, sondern nur polizeilich geregelt ist; praktisch aber dürfte auch hier diese Einschränkung der Koa-

litionsfreiheit der Frauen in Kraft treten, wenn sich die Gelegenheit dazu zeigte. Als politische Gegenstände gelten nach der bisher geübten Praxis, die ein Erkenntnis des Reichsgerichts vom 10. November 1887 bestätigt, alle Angelegenheiten, welche Verfassung, Verwaltung und Gesetzgebung des Staates betreffen. Es ist klar, dafs eine solche Ausdehnung des Begriffes »politisch« den Frauenvereinen auch unter Umständen die Vertretung von Berufsinteressen oder die Erörterung von Fragen der sozialen Fürsorge usw. unmöglich machen kann, denn beides hängt vielfach mit Gesetzgebung und Verwaltung zusammen. So ist denn tatsächlich diese Auslegung häufig Frauenvereinen gegenüber angewendet worden, die z. B. Fragen des Arbeiterinnenschutzes, der öffentlichen Armenpflege oder dergl. verhandeln wollten, und nur eine gewisse Toleranz der Polizeiorgane hat solchen Frauenvereinen, deren Tendenzen nicht in irgend einer Weise mifsliebig waren, einen weiteren Spielraum gelassen, als das Gesetz ihnen vorschreibt. Jedenfalls hat die Entwicklung des Vereinswesens unter den Frauen, soweit sie über das rein charitative und humanitäre Gebiet hinausstrebte, bis jetzt in dem Gesetz ihre unübersteiglichen Schranken gefunden, Schranken, deren Berechtigung von keinem Billigdenkenden angesichts der modernen Veränderungen im Frauenleben mehr ernstlich verteidigt werden kann.

**2. Gruppierung der deutschen Frauenvereine.** Die deutschen Frauenvereine (Vereine von Frauen zur Förderung gemeinsamer Zwecke) zerfallen in zwei Gruppen. Die gröfste dieser Gruppen verfolgt rein humanitäre Zwecke; die zweite ist der Förderung der Fraueninteressen gewidmet, und zwar teils der Förderung der Erwerbsfähigkeit und der Erwerbstätigkeit, teils erziehlichen Zwecken, teils der direkten Förderung der Frauenbewegung.

**3. Frauenvereine zur Förderung rein humanitärer Zwecke.** Eine offizielle Statistik dieser Vereine ist leider nicht vorhanden. Doch ist ihre Zahl, wie verschiedene private Versuche statistischer Zusammenstellungen bewiesen haben, eine sehr bedeutende.

Die wichtigste und bestorganisierte Gruppe unter den humanitären Frauenvereinen bilden die Frauenvereine vom Roten Kreuz.

Sie verfolgen den gemeinschaftlichen Zweck:

a) In Friedenszeiten aufserordentliche Notstände im Vaterlande zu lindern, für die Förderung und Hebung der Krankenpflege Sorge zu tragen und Depots zur Pflege Verwundeter und Kranker zu unterhalten.

b) In Kriegszeiten an der Fürsorge für die im Felde Verwundeten und Kranken teilzunehmen und die hierzu dienenden Einrichtungen zu unterstützen.

In der langen Friedensperiode nach 1870 und 1871 entfalteten diese Vereine eine sehr ausgedehnte Tätigkeit im Sinn des § a ihrer Zweckbestimmung. Auf dem Verbandstag von 1880 wurde eine Erweiterung des in diesem Paragraphen ins Auge gefafsten Arbeitsgebietes ausdrücklich festgelegt. Es wurde da eine Resolution gefafst, in der es heifst:

»Wenn die Frauenvereine unter dem roten Kreuz schon bisher nicht nur auf die Krankenpflege und auf die Hilfeleistung in aufserordentlichen Notständen und Notfällen sich beschränkt, sondern ihre Tätigkeit auf fast alle Gebiete der ordentlichen freiwilligen Armenpflege erstreckt haben, so erachten wir es für geboten, dafs unsere Vereine auch der auf dem Boden der Reichs- und Landesgesetzgebung geübten staatlichen und kommunalen Armenpflege ihre Dienste zur Verfügung stellen. Wir empfehlen zu diesem Behufe den Vereinen: mit den bezüglichen Organen staatlicher und kommunaler Armenpflege eine dauernde und geordnete Verbindung herzustellen, indem entsprechend den besonderen Verhältnissen der betreffenden Verwaltungs- oder Gemeindebezirke durch geeignete Vereinbarung die gegenseitigen Rechte und Pflichten geregelt werden.«

Was die Organisation anbetrifft, so sind die einzelnen Landesvereine selbständig, stehen aber untereinander in Verbindung, um nötigenfalls gemeinsam vorgehen zu können. Sie bilden zusammen den Verband der deutschen Frauenvereine vom Roten Kreuz, dessen Geschäfte durch einen ständigen Ausschufs geleitet werden. Diesem Verbande gehören an:

1. Der Vaterländische Frauenverein (be-

Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereinen. Erst seit 1898 hat man hier auf die Heranziehung der Frauen gröfseren Wert gelegt. Jetzt besteht ein »Gewerkverein deutscher Frauen« mit Ortsgruppen in verschiedenen deutschen Städten. Auch die christlichen Gewerkschaften zählen einzelne gröfsere Frauenvereine, z. B. den Textilarbeiterinnenverband in Aachen. Aus den Kreisen der konfessionellen Frauenbewegung ist ein Heimarbeiterinnenverein in Berlin entstanden, der sich gut entwickelt hat. Ob sich auf die Dauer ausschliefslich weibliche Gewerkschaften bewähren oder ob, wie es jetzt fast scheint, die gemeinsame Organisation von Männern und Frauen den Sieg davontragen wird, ist noch eine offene Frage. — Die Organisationen der Krankenpflegerinnen schliefslich sind von den streng konfessionellen der katholischen Nonnen und der evangelischen Diakonissen bis zu den modernen Verbänden freier Pflegerinnen so mannigfaltiger Art, dafs es im Rahmen einer allgemeinen orientierenden Übersicht über die deutschen Frauenvereine nicht möglich ist, sie alle zu behandeln.

Erwähnt sei nur, dafs man im ganzen drei Typen von Pflegerinnenorden unterscheiden kann: die geistlichen, zu denen aufser den sehr ausgedehnten klösterlichen Frauenverbänden die evangelischen Diakonissen zu rechnen sind. Daneben haben sich im Anschlufs an die englische Organisation der Krankenpflege durch Florence Nightingale die Verbände der Schwestern vom roten Kreuz entwickelt, die zwar interkonfessionell sind, bei denen aber doch das Moment einer alle verbindenden Berufsethik auf ausgesprochen religiöser Grundlage stark hervortritt. Ähnlichen Charakter trägt die Organisation der Johanniterinnen, die von Diakonissenhäusern für Kriegsfälle ausgebildet und dann wieder entlassen werden mit der Verpflichtung, sich im Fall eines Krieges zur Verfügung zu stellen. Seinem inneren Charakter nach gleichfalls auf religiöser Grundlage beruhend, seiner äufseren Organisation nach aber freier, mehr nach genossenschaftlichem Prinzip gestaltet, hat der Evangelische Diakonieverein versucht, dem modernen Bedürfnis der Frauen nach gröfserer Selbständigkeit zu entsprechen, ohne doch die Vorzüge der bestehenden Anstalten, die vor allem in dem einheitlichen Charakter der Berufsethik gesehen wurden, aufzugeben. Daneben gibt es nun ganz freie Pflegerinnenverbände, die ihre Schwestern weder zu bindenden Gelübden, noch zu einer über die Erfordernisse jeder Organisation hinausgehenden Disziplin verpflichten. Diese, unter denen z. B. der Schwesternverband der Hamburgischen Staatskrankenanstalten und der Schwesternverband des Viktoriahauses für Krankenpflege in Berlin zu nennen sind, sind speziell eine Erscheinung der Neuzeit und werden sich zweifellos noch stark entwickeln. Eine Gründung gröfseren Stils nach diesem Prinzip ist der 1902 begründete allgemeine deutsche Schwesternverein, der in Berlin seine Zentrale hat.

b) Vereine zur Förderung der Erwerbstätigkeit der Frauen. Unter den zahlreichen Erwerbsvereinen nimmt der Lette-Verein zu Berlin (begründet 1866 durch den für weibliche Bildung lebhaft interessierten Präsidenten Lette) eine hervorragende Stellung ein. Vorsitzende ist Frau Elisabeth Kaselowsky. Der Verein umfafst heute: eine Kochschule, eine Wasch- und Plättanstalt, eine Gewerbeschule, in welcher Kurse im Maschinen- und Handnähen, im Wäschezuschneiden, Schneidern, Putz- und Blumenmachen und Frisieren erteilt werden; eine Kunsthandarbeitsschule, eine Lehranstalt für Photographie, eine Handelsschule, ein Stellenvermittlungsbureau, eine Setzerinnenschule, eine Haushaltungsschule nebst Mädchenheim, eine Lehranstalt für Buchbinderei, ein Pensionat und ein Damenrestaurant. — Zahlreiche ähnliche, wenn auch auf kleinerer Basis errichtete Erwerbsvereine finden sich heute in Deutschland fast in allen gröfseren und mittleren Städten. Auch die Frauenvereine vom Roten Kreuz haben zum Teil die Förderung der Erwerbstätigkeit der Frauen mit in ihr Programm aufgenommen. Endlich verfolgen auch die vielen »Frauenbildungsvereine«, deren alljährlich neue, auch in kleinen Städten, entstehen, zum grofsen Teil Erwerbszwecke.

c) Die Organisationen der Frauenbewegung. Der erste und bedeutendste der Vereine, die sich in erster Linie die Ausbreitung der Ideen, [illegible] 1en-bewegung vertritt,

nehmungen dieser Art ist der von Amalie Sieveking 1832 in Hamburg gegründete Verein für Armen- und Krankenpflege. Viele Vereine in der Schweiz, in Schweden, Dänemark und England sind nach seinem Vorbild eingerichtet. Sie bilden in ihrer Gesamtheit ein imposantes Zeugnis für den Wohltätigkeitssinn und die Aufopferungsfähigkeit der deutschen Frauen.

**4. Frauenvereine zur Förderung der Fraueninteressen.** Dieselben scheiden sich wiederum in drei Hauptgruppen, nämlich a) eigentliche weibliche Berufsorganisationen, b) solche Vereine, die nicht aus berufstätigen Frauen bestehen, aber in erster Linie die Erwerbsfähigkeit und die Erwerbstätigkeit des weiblichen Geschlechts heben wollen, also vorzugsweise praktischen Interessen dienen, und c) solche, die sich im weitesten Sinne die Ausbreitung der Ideen, welche die Frauenbewegung vertritt, zur Aufgabe gemacht haben. Die beiden letzten Arten von Vereinen gehen vielfach ineinander über; insbesondere haben die Vereine der zweiten Gruppe es sich mehrfach zur Aufgabe gemacht, der von ihnen vertretenen Idee einer höheren Berufsbildung der Frau durch Begründung von entsprechenden Anstalten die Wege zu bahnen oder etwa durch Rechtsschutzstellen den praktischen Interessen der Frauen zu dienen.

a) Berufsorganisationen. Unter den bestehenden Berufsorganisationen sind die der Lehrerinnen die bedeutendsten. Im Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein sind etwa 17 000 Lehrerinnen organisiert, daneben gibt es einzelne, diesem Gesamtverband nicht angeschlossene kleinere Lehrerinnenvereine und eine ebenfalls ganz Deutschland umfassende Organisation der katholischen Lehrerinnen, die etwa 7000 Mitglieder zählt. (S. den Artikel: Lehrerinnenvereine.) An zweiter Stelle steht die Organisation der weiblichen Handelsangestellten. Sie nahm ihren Anfang in einem »kaufmännischen und gewerblichen Hilfsverein für weibliche Angestellte«, der 1889 in Berlin gegründet wurde. In anderen Städten entstanden ähnliche Vereine, die seither auch untereinander Fühlung gesucht haben. Die »verbündeten Kaufmännischen Vereine für weibliche Angestellte« umfaſsten ca. 30 Einzelvereine weiblicher Angestellter. Ebenso sehr als Wohlfahrtsverein wie als eigentliche Berufsorganisation trat 1894 der Hausbeamtinnenverein ins Leben. Da seine Mitglieder: Hausdamen, Kindergärtnerinnen, Wirtschaftsbeamtinnen usw. nicht Zeit und Selbständigkeit genug besitzen, ihre Organisation selbst zu leiten, sind sie auf die Hilfe von nicht berufsangehörigen Frauen angewiesen. Die Zentrale des Vereins ist in Leipzig, bei Frau Louise Pache. Das Hauptarbeitsgebiet des Vereins ist seine Stellenvermittlung. — Eine groſse Gruppe verschiedenartiger junger Organisationen, deren Charakter noch nicht endgültig feststeht, finden wir auf dem Gebiet der industriellen Frauenarbeit. Die ersten Arbeiterinnenvereine gingen aus der bürgerlichen Frauenbewegung hervor, aber erst im Zusammenhang mit der sozialdemokratischen Bewegung erstarkte die Arbeiterinnenorganisation trotz der Hindernisse, die ihr wegen ihres politischen Charakters unter der Herrschaft der erwähnten Vereinsgesetze in den Weg gelegt wurden. Obgleich die sozialdemokratischen Frauen die endgültige Verwirklichung ihrer Interessen nur im Rahmen der neuen sozialistischen Gesellschaftsordnung erwarten und deshalb eine eigentliche »Frauenbewegung« für überflüssig halten, haben sie eine Sonderorganisation ihrer Agitation unter den Frauen als notwendig erkannt. Einerseits der gesetzlichen Beschränkungen wegen, die den Frauen die Zugehörigkeit zu politischen Vereinen verbietet, andrerseits weil die Agitation unter ihnen nur durch Frauen mit Verständnis und Hingabe betrieben werden konnte. Soweit nun diese Arbeit nur allgemein aufklärend und bildend wirken soll, ist sie in »Frauenbildungsvereinen« organisiert. Der politische Teil der Agitation kann naturgemäſs des Vereinsgesetzes wegen nur durch Vertrauenspersonen ausgeübt werden. Seitdem durch den Fall des Sozialistengesetzes die gewerkschaftliche Organisation der Arbeiter erstarkt ist, hat man sich bemüht, auch die Arbeiterinnen dazu heranzuziehen. Doch sind sie nur ganz vereinzelt in besonderen weiblichen Fachvereinen organisiert, da erfahrungsgemäſs der Anschluſs weiblicher Arbeiter an die betreffenden männlichen Organisationen sich als zweckmäſsiger erweist. Geringer als bei den Gewerkschaften ist die Beteiligung der Frauen an den

Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereinen. Erst seit 1898 hat man hier auf die Heranziehung der Frauen gröfseren Wert gelegt. Jetzt besteht ein »Gewerkverein deutscher Frauen« mit Ortsgruppen in verschiedenen deutschen Städten. Auch die christlichen Gewerkschaften zählen einzelne gröfsere Frauenvereine, z. B. den Textilarbeiterinnenverband in Aachen. Aus den Kreisen der konfessionellen Frauenbewegung ist ein Heimarbeiterinnenverein in Berlin entstanden, der sich gut entwickelt hat. Ob sich auf die Dauer ausschliefslich weibliche Gewerkschaften bewähren oder ob, wie es jetzt fast scheint, die gemeinsame Organisation von Männern und Frauen den Sieg davontragen wird, ist noch eine offene Frage. — Die Organisationen der Krankenpflegerinnen schliefslich sind von den streng konfessionellen der katholischen Nonnen und der evangelischen Diakonissen bis zu den modernen Verbänden freier Pflegerinnen so mannigfaltiger Art, dafs es im Rahmen einer allgemeinen orientierenden Übersicht über die deutschen Frauenvereine nicht möglich ist, sie alle zu behandeln.

Erwähnt sei nur, dafs man im ganzen drei Typen von Pflegerinnenorden unterscheiden kann: die geistlichen, zu denen aufser den sehr ausgedehnten klösterlichen Frauenverbänden die evangelischen Diakonissen zu rechnen sind. Daneben haben sich im Anschlufs an die englische Organisation der Krankenpflege durch Florence Nightingale die Verbände der Schwestern vom roten Kreuz entwickelt, die zwar interkonfessionell sind, bei denen aber doch das Moment einer alle verbindenden Berufsethik auf ausgesprochen religiöser Grundlage stark hervortritt. Ähnlichen Charakter trägt die Organisation der Johanniterinnen, die von Diakonissenhäusern für Kriegsfälle ausgebildet und dann wieder entlassen werden mit der Verpflichtung, sich im Fall eines Krieges zur Verfügung zu stellen. Seinem inneren Charakter nach gleichfalls auf religiöser Grundlage beruhend, seiner äufseren Organisation nach aber freier, mehr nach genossenschaftlichem Prinzip gestaltet, hat der Evangelische Diakonieverein versucht, dem modernen Bedürfnis der Frauen nach gröfserer Selbständigkeit zu entsprechen, ohne doch die Vorzüge der bestehenden Anstalten, die vor allem in dem einheitlichen Charakter der Berufsethik gesehen wurden, aufzugeben. Daneben gibt es nun ganz freie Pflegerinnenverbände, die ihre Schwestern weder zu bindenden Gelübden, noch zu einer über die Erfordernisse jeder Organisation hinausgehenden Disziplin verpflichten. Diese, unter denen z. B. der Schwesternverband der Hamburgischen Staatskrankenanstalten und der Schwesternverband des Viktoriahauses für Krankenpflege in Berlin zu nennen sind, sind speziell eine Erscheinung der Neuzeit und werden sich zweifellos noch stark entwickeln. Eine Gründung gröfseren Stils nach diesem Prinzip ist der 1902 begründete allgemeine deutsche Schwesternverein, der in Berlin seine Zentrale hat.

b) Vereine zur Förderung der Erwerbstätigkeit der Frauen. Unter den zahlreichen Erwerbsvereinen nimmt der Lette-Verein zu Berlin (begründet 1866 durch den für weibliche Bildung lebhaft interessierten Präsidenten Lette) eine hervorragende Stellung ein. Vorsitzende ist Frau Elisabeth Kaselowsky. Der Verein umfafst heute: eine Kochschule, eine Wasch- und Plättanstalt, eine Gewerbeschule, in welcher Kurse im Maschinen- und Handnähen, im Wäschezuschneiden, Schneidern, Putz- und Blumenmachen und Frisieren erteilt werden; eine Kunsthandarbeitsschule, eine Lehranstalt für Photographie, eine Handelsschule, ein Stellenvermittlungsbureau, eine Setzerinnenschule, eine Haushaltungsschule nebst Mädchenheim, eine Lehranstalt für Buchbinderei, ein Pensionat und ein Damenrestaurant. — Zahlreiche ähnliche, wenn auch auf kleinerer Basis errichtete Erwerbsvereine finden sich heute in Deutschland fast in allen gröfseren und mittleren Städten. Auch die Frauenvereine vom Roten Kreuz haben zum Teil die Förderung der Erwerbstätigkeit der Frauen mit in ihr Programm aufgenommen. Endlich verfolgen auch die vielen »Frauenbildungsvereine«, deren alljährlich neue, auch in kleinen Städten, entstehen, zum grofsen Teil Erwerbszwecke.

c) Die Organisationen der Frauenbewegung. Der erste und bedeutendste der Vereine, die sich in erster Linie die Ausbreitung der Ideen, welche die Frauenbewegung vertritt, zur Aufgabe gemacht

haben, ist der »Allgemeine Deutsche Frauenverein«. Seine Begründung im Jahre 1865 ist auf die Anregung von Frau Louise Otto-Peters zurückzuführen, die auch bis zu ihrem 1895 erfolgten Tode den Vorsitz führte. Der Verein verfolgt nach seinem Statut folgende Zwecke: a) Befreiung der Berufsarbeit der Frau von allen ihrer Entfaltung entgegenstehenden Hindernissen. b) Belebung des Interesses für hauswirtschaftliche und gewerbliche, wissenschaftliche und künstlerische Berufsbildung des weiblichen Geschlechts. c) Förderung der tätigen Anteilnahme der Frauen an den kulturellen und sozialen Arbeiten unserer Zeit. d) Förderung der Rechte der Frau im privaten und öffentlichen Leben. Da bei der Begründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins das Interesse für die Frauenbewegung in Deutschland noch sehr gering war, so war der Verein vor allen Dingen darauf bedacht, durch Wanderversammlungen in allen Teilen Deutschlands Anknüpfung zu suchen und den Boden für die neuen Ideen zu bearbeiten. Er gründete im Lauf der Zeit Tochtervereine in Braunschweig, Kassel, Eisenach, Stuttgart, Gotha, Frankfurt a. M., Hannover, Heidelberg und einer Reihe von anderen Städten. Sein Organ ist: »Neue Bahnen«, herausgegeben von Louise Otto und Auguste Schmidt, jetzt von Elsbeth Krukenberg. Der Vorsitz des Vereins liegt jetzt in den Händen von Helene Lange. Der Verein ist juristische Person und im Besitz nicht unbedeutender Geldmittel, die zu Studienzwecken bestimmt sind. Ostern 1894 eröffnete er Gymnasialkurse für Frauen in Leipzig. Der Verein schliefst, da er die Selbsthilfe der Frauen betont, männliche Mitglieder (wenigstens als stimmberechtigte) aus, während viele andere Frauenvereine mit Männern arbeiten.

Vereine von ähnlicher Tendenz wie der Allgemeine Deutsche Frauenverein sind gleichfalls in zahlreichen deutschen Städten entstanden. Einige davon beschränken sich auf bestimmt begrenzte Ziele. So der viele Abteilungen umfassende Verein Frauenbildung- Frauenstudium, der sich aus einem Verein »Frauenbildungsreform« entwickelt hat und sich in erster Linie die Förderung des Universitätsstudiums der Frauen zum Ziel setzte. Diesem Ziel versucht er sowohl direkt, als auch besonders durch Gründung von gymnasialen Vorbereitungsanstalten nahe zu kommen. So hat er im Herbst 1893 ein Mädchengymnasium in Karlsruhe ins Leben gerufen und seitdem noch verschiedene Gymnasialanstalten in Königsberg, Berlin, Stuttgart, Frankfurt a. M., Hannover usw.

Als Vereine, die im Dienste der Frauenbewegung Spezialgebiete vertreten, sind ferner auch die Rechtsschutzvereine für Frauen zu nennen, die Anfang des Jahres 1904 zu einem »Rechtsschutzverband für Frauen« zusammentraten. Ihr Zweck ist, Frauen in Rechtsangelegenheiten zur Seite zu stehen und damit nicht nur den Schutz suchenden zu helfen, sondern auch durch die Heranziehung zur Raterteilung in den gebildeten Frauen das Interesse für das Recht und seine Wirkungen zu erziehen und Material zur Reform der rechtlichen Stellung der Frau zu sammeln.

Sonderorganisationen der Frauenbewegung haben sich auch auf dem Gebiet der Sittlichkeitsfrage gebildet. Zunächst sind da die Vereine »Jugendschutz« zu nennen, die sich ihrem Namen entsprechend mit vorbeugender sozialer Fürsorge und Rettungs-Arbeit befassen, aber auch direkt propagandistisch gegen die mit der doppelten Moral zusammenhängenden Mifsstände arbeiten. Sie vertreten dabei, entsprechend den Anschauungen ihrer Begründerin Frau Hanna Bieber-Böhm, die Anschauung, dafs dem Gewerbe der Prostitution durch Verbot und dementsprechend durch Bestrafung der Ausübung an Mann und Frau entgegengewirkt werden müsse. Im Gegensatz zu dieser Anschauung treten die deutschen Zweigvereine der internationalen Föderation zur Bekämpfung des staatlich regulierten Lasters für Aufhebung aller Reglementation ein. Diesen Vereinen, die auch ihrerseits zu einem deutschen Verband (Zentrale in Dresden) zusammengeschlossen sind, gehören auch Männer an, doch bestehen sie gröfstenteils aus Frauen.

Ebenso haben sich Frauenvereine im Dienst der Anti-Alkohol-Bewegung gebildet. Im Dienste der Frauenbewegung stehen auch die »Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit«, die, zuerst in Berlin gegründet und dort am höchsten entwickelt, das Ziel haben, Frauen und

Mädchen zum Dienst in der sozialen Fürsorge theoretisch und praktisch heranzubilden.

Eine jüngste Gründung auf einem Spezialgebiet der Frauenbewegung ist der »Deutsche Verein für Frauenstimmrecht« mit dem Sitz in Hamburg, dessen Entwicklung aber durch das Vereinsgesetz noch enge Schranken gezogen sind. Sein Zweck ist, die Frauen über den Wert öffentlicher Rechte aufzuklären, sie zur Ausübung derer, die sie besitzen, anzuregen, und zum Kampf um weitere Rechte mobil zu machen.

Im April 1894 bildete sich nach dem Vorbild des nordamerikanischen »National Council of Women« ein »Bund Deutscher Frauenvereine«, dessen Zweck in § 2 seiner Satzungen folgendermafsen bestimmt ist: »Durch organisiertes Zusammenwirken sollen die gemeinnützigen Frauenvereine erstarken, um ihre Arbeit erfolgreich in den Dienst des Familien- und Volkswohls zu stellen, um der Unwissenheit und Ungerechtigkeit entgegen zu wirken und eine sittliche Grundlage der Lebensführung für die Gesamtheit zu erstreben. Der Bund bietet Gelegenheit zum Gedankenaustausch, zu Vergleichen, zur Kenntnisnahme mustergültiger Einrichtungen, zur Anregung neuer segensreicher Schöpfungen. — Er sieht ab von jeder Einmischung in die inneren Angelegenheiten der zu ihm gehörenden Vereine.« Der Bund hält alle zwei Jahre eine Versammlung ab und ist ein Glied des »International Council of Women«, der in Zwischenräumen von fünf Jahren seine Generalversammlung, verbunden mit einem internationalen Frauenkongrefs, abhält. Dieser Riesenorganisation, dessen Vorsitzende für die Zeit von 1904—1909 Lady Ishbel Aberdeen ist, gehören die Zentralverbände der Frauenbewegung in allen Kulturstaaten an. War der Bund seinen Satzungen entsprechend zuerst nur als ein Zusammenschlufs aller Arten von Wohlfahrtsvereinen gedacht behufs gegenseitiger Verständigung, so hat er sich doch unter den gegebenen Verhältnissen zur Zentralorganisation der bürgerlichen Frauenbewegung entwickelt. Er umfafst jetzt im ganzen 174 Einzelvereine. Seine Arbeit verteilt sich auf fünf Kommissionen, für die rechtliche Stellung der Frau, für Arbeiterinnenschutz, Hebung der Sittlichkeit, Bekämpfung des Alkoholismus und Kinderschutz. Daneben unterhält der Bund eine Auskunftstelle für Fraueninteressen in Berlin, die im letzten Berichtsjahr 1903—1904 gegen 300 Anfragen erledigte. Das Organ des Bundes ist das »Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine«, das von der jetzigen Vorsitzenden des Bundes, Frau Marie Stritt, herausgegeben wird.

Innerhalb des Bundes organisierte sich im Jahre 1901 ein »Verband fortschrittlicher Frauenvereine«, der die gleichen Ziele verfolgt wie der Bund, aber ein stärkeres Gewicht auf agitatorisches Vorgehen legt.

Aufserhalb des Bundes deutscher Frauenvereine entwickelten sich in den letzten Jahren Organisationen der Frauenbewegung auf konfessioneller Grundlage. Es entstand im Jahre 1899 der deutsch-evangelische Frauenbund, der jetzt ca. 4000 Mitglieder umfafst und von Frl. Paula Müller-Hannover geleitet wird; im Jahr 1903 schliefslich wurde ein katholischer Frauenbund begründet, der sicher einer schnellen Entwicklung entgegengeht.

Literatur: Eine den gegenwärtigen Zuständen des Frauenvereinswesens entsprechende Statistik gibt es nicht. Es ist auf die Jahresberichte der genannten Vereine und auf die unter dem Stichwort »Frauenfrage« genannte Literatur zu verweisen.

Grunewald-Berlin. Helene Lange.

## Frechheit, Dreistigkeit, Übermut, Verwegenheit, Tollkühnheit, Vermessenheit, Keckheit, Flegelhaftigkeit, Schamlosigkeit, Unverschämtheit, Koketterie als ethische Entartungen des Mutes

1. Begriffsbestimmungen. 2. Entstehung der Fehlerhaftigkeit des Mutes bei Kindern. 3. Verhütung und Besserung der Fehler. 4. Sozialethische Entartungen des Mutes.

**1. Begriffsbestimmungen.** Bei dem Streben nach Vollkommenheit kommt es in erster Linie auf die Gröfse der Intensität des Wollens, also auf die Energie unserer Willensregungen an. Die Intensität des Wollens ist etwas Inneres. Sie läfst sich darum nicht unmittelbar bei andern Men-

schen erkennen. Wir können nur von äußeren Wahrnehmungen bei ihnen darauf schließen, und sie kann nur an diesen äußeren Erscheinungen gemessen werden, wie z. B. an der Größe des Widerstandes, auf den ein Wollen stößt oder den es überwunden hat; an den zu beseitigenden Hindernissen und Schwierigkeiten, die den gewollten Absichten entgegenstehen; an der Geschwindigkeit, mit der Schwierigkeiten überwunden werden; an der Beharrlichkeit im Kampfe dagegen; an den Erfolgen, die uns als Resultat des Wollens und Handelns vor Augen treten, usw. Ein energisches und starkes Wollen, ein rasches, entschlossenes, kraftvolles Handeln, also Entschlossenheit, Herzhaftigkeit, Mut, Tapferkeit und Tatkraft, sind nach der sittlichen Idee der Vollkommenheit an sich etwas unbedingt Gutes und Lobenswertes, wie umgekehrt das Gegenteil, nämlich die Willensschwäche, eine sittliche Unvollkommenheit ist und darum unser unbedingtes Mißfallen erregt. Allein die Größe des Wollens ist nur an sich gut. Im Hinblick auf die Qualität des Wollens, also auf andere ethische Ideen, tut es das Großsein auch hier nicht allein; ja das Wollen kann mit der Größe sogar an Verwerflichkeit wachsen. Das ist der Fall bei der obengenannten Fehlergruppe, welche uns den Mut, d. i. das Vertrauen auf die eigene Willenskraft und das daraus hervorgehende Handeln, in allen Schattierungen der Verwerflichkeit zeigt, von der Grenze der ethischen Reinheit an bis zu dem höchsten Grade ethischer Entartung.

1. Die Dreistigkeit und Kühnheit entspringen noch aus einem gerechten Selbstvertrauen. Der Dreiste wie der Kühne sind sich bewußt, daß sie keinen Tadel, keine Verachtung und Beschämung verdienen. ‚Dreist' (plattdeutsch drîste) bezeichnet gleich ‚kühn', also noch einen sittlich reinen Mut zum Handeln, und zwar ‚dreist' in kleinen, ‚kühn' in großen Dingen.

2. Der Übermut bezeichnet die Grenze des sittlichen Mutes. Der Begriff deutet schon einen Überschuß an, der zwar nicht immer unbedingt, aber doch aus utilitaristischen Gründen verwerflich ist nach dem Sprichwort: »Übermut tut selten gut«, d. h. er bringt selten Nutzen.

3. Verwegenheit ragt über diese Grenze hinaus. Der Verwegene wagt nicht bloß zu viel, sondern er wagt auch Verkehrtes. Er setzt, entgegen der Wahrscheinlichkeit, die Gefahr zu überstehen, unter Mißachtung der höheren Pflicht gegen sich und andere, sich doch der Gefahr aus.

4. Auch die Tollkühnheit ist eine aus falscher Schätzung entspringende Verachtung der Gefahr. Diese Verachtung steigert sich aber bis zur Tollheit, d. h. die Differenz zwischen Wägen und Wagen ist eine dem gesunden Denken widersprechende, eine tolle oder wahnsinnige.

5. Die Vermessenheit besteht zunächst nur in einem Irrtum in der Abschätzung der Gefahr. Gewöhnlich hat sie aber zugleich noch etwas ethisch Verwerfliches. »Wir kennen deine Vermessenheit wohl«, antworteten die Brüder dem David, ihn dabei mit einer Reihe von Vorwürfen überhäufend. (1. Sam. 17, 28.) Jesus erzählte das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner solchen, »die sich selbst vermaßen, daß sie fromm wären und verachteten die anderen.« (Luk. 18, 9.)

6. Auch die Keckheit ist zugleich ein ethischer Fehler. Sie besteht in einem Mute, der nicht mehr aus einem gerechten Vertrauen auf sich und seine gute Sache entspringt, sondern aus einem mit einer gewissen ungestümen, gedankenlosen Lebhaftigkeit verbundenen Leichtsinn. »Sitzt ein Quintil im Rat der kleinen Kenner, wo man so keck den frühen Machtspruch wagt?« (Hagedorn.) Nur bei Tieren, an denen Mut und Lebhaftigkeit geschätzt wird, von denen man aber keine Sittlichkeit und Schicklichkeit fordern kann, kann Keckheit etwas Anerkennenswertes sein. »Nimm, kecker Vogel, nur immer hin, genug ist für mich und dich darin.« (Sperling und Pferd von Hey.) — »Doch nicht sollst du entfliehn, wie keck du auch schwingest den Roßhuf.« (Voß.) Keck bezeichnet jedoch, wenn es von Menschen gebraucht wird, nach unserem heutigen Sprachgebrauch einen verwerflichen Mut, während es im Mittelh. (këc) ‚lebendig, frisch', ahd. (chëc) ‚lebendig', angls. (cwicu), lebendig', engl. (quick) ‚lebendig, lebhaft, schnell' bedeutet, welche Bedeutung sich für das Tierleben erhalten hat.

7. Die Flegelhaftigkeit, welche be-

sonders dem Knaben während der Pubertät eigen ist, verbindet mit der Keckheit und Verwegenheit eine Freude, bald am passiven Widerstande, bald darüber, dafs der Übermut andern schadet. Sie ist zugleich ein »dummer« Übermut; die »dummen Streiche«, sofern sie nicht harmloser Art sind, sind ihr Produkt. Die Flegelhaftigkeit steigert sich leicht zur

8. Schamlosigkeit. Bei der Scham ist es die Unehre oder die Verachtung, welche man sich als Übel vorstellt. Man ‚schämt' sich daher nur vor Menschen, denn es ist ihr Urteil, das man fürchtet, wenn man sich schämt. Vor »höheren Gewalten«, vor jeder Gefahr ohne Unterschied dagegen ‚scheut' man sich. Auch vor Gott schämt man sich nicht; sondern »alle Welt fürchtet den Herrn und vor ihm scheut sich alles, was auf dem Erdboden wohnet.« (Ps. 33, 8.) Es schämt sich auch nur der Mensch, unvernünftige Tiere scheuen sich. Blöde Kinder schämen sich in Gesellschaft, und sie scheuen sich, darin zu erscheinen. Die Scheu kann somit keine ethische Entartung zeitigen, wohl aber die Scham. Denn mit der Scham geht nicht blofs das feine Gefühl verloren, das uns vor uns selbst in den Augen anderer durch deren ungünstige Meinung über unser Benehmen herabsetzen könnte, sondern der Schamlose beleidigt zugleich die Gefühle anderer und ist unfähig, mit sicherem Instinkte an seiner eigenen ästhetischen und ethischen Vervollkommung zu arbeiten. Der Schamlose zeigt sich gefühllos gegen das Unanständige wie gegen alles, was das Schamgefühl und die Züchtigkeit ethisch und ästhetisch normal veranlagter Menschen beleidigt. Ja, er kann bis auf die geringste Empfindung alle Scham verlieren und dann ohne alles Gefühl gegen Ehre und Schande dahinleben. Mit dieser vollendeten Schamlosigkeit hat dann der sittliche Mut seinen Gefrierpunkt erreicht; das ethische und ästhetische Gewissen ist erstarrt; der moralische Schwachsinn ist da.

9. Die Unverschämtheit. Der sittlich normale Mensch ist nicht blofs schamhaft, sondern er ist auch ‚verschämt', d. h. er fürchtet, bald durch Mangel an Selbstbeherrschung, bald durch Unbescheidenheit und Zudringlichkeit, bald durch das Bekanntwerden verschuldeter wie nicht verschuldeter Mängel, eine nachteilige Meinung von sich zu erregen. Die Verneinung dieses, den fehlerhaften Mut hemmenden Gefühles, also die Gefühllosigkeit gegen das Unanständige jener verletzenden Unbescheidenheit und Zudringlichkeit, nennen wir Unverschämtheit. Die Schamlosigkeit ist ein Ausfall, ein Abgestumpftsein an sittlichem Mute, die Unverschämtheit ist ein im Handeln zur Schautragen dieser moralischen Entartung, ein quantitativ vielfach über das Normale gesteigerter Mut, aber von ästhetisch und ethisch verwerflicher Qualität.

10. Steigert sich dieser Mut zu einem mit Absicht beleidigenden Trotz anderer, so nennen wir ihn Frechheit, die also noch eine unmoralische Steigerung von Unverschämtheit und von Schamlosigkeit ist. Der Unverschämte und der Schamlose scheuen blofs die Urteile anderer Menschen nicht; der Freche trotzt ihnen und beleidigt andere durch seinen Trotz. Sie ist aber auch zugleich das ethisch entartete Übermafs der Dreistigkeit, Keckheit und Flegelhaftigkeit. Der Freche setzt sich über alle Urteile hinweg und gibt durch sein Verhalten zu erkennen, dafs ihm auch ein begründeter Tadel und eine wohlverdiente Verachtung nicht rühre. Die Frechheit entspringt eben aus einer Gefühllosigkeit gegen Ehre und Schande, verbunden mit Übermut und Verwegenheit. Es kann daher eine »edle Dreistigkeit«, aber keine edle Frechheit geben. Man redet von einer »frechen Stirn«, einem »frechen Gang«, »frechem Blicke«, »frecher Lüge« usw. »Ihr Gang war schnell und frech«. (Lichtwer.)

Das Adjektiv ‚frech' hat (nach Kluge, Etm. Wörterb.) zwar im Mittelhd. (vrëch) nur die Bedeutung von ‚mutig, kühn, dreist', im Alth. (frëh) bedeutet es jedoch ‚habsüchtig' und ‚geldgierig' (faihufriks), Angls. (frec) ‚verwegen'. ‚Gierig' wird darum wohl die Grundbedeutung des gemeingermanischen Adjektiv-Stammes »freka« gewesen sein, das noch heute diesen ethisch entarteten Mut als ein abnorm gesteigertes, aufdringliches, unschickliches, ja unmoralisches Begehren charakterisiert. Nach der heutigen Bedeutung des Wortes ist es frech, wenn jemand den wohlbegründeten Urteilen über das, was recht, sittlich und anständig ist, den überall anerkannten Gesetzen der

Sittlichkeit und des Anstandes trotzt und dieses durch sein äufseres Benehmen zu erkennen gibt. Frech ist darum der Schüler, der es wagt, seinem Lehrer eine Grobheit ins Gesicht zu sagen. Frech ist der Dieb, der bei hellem Tage in Anwesenheit seines Opfers stiehlt. Eine »freche Stirn« wagt das Gegenteil zu sagen, von dem, was ihr Besitzer denkt, fühlt und will, trotzdem er weifs, dafs alle Hörer ihn in dem Verdacht dieses Gegenteils haben. Ein »frecher Lügner« spricht im Brustton vollster Überzeugung das Gegenteil von dem, wovon er überzeugt ist, in der Absicht, den andern Menschen damit zu hintergehen und seine selbstsüchtigen Ziele zu verwirklichen. Ein frecher Untergebener wagt seine Untreue und seinen Verrat durch Heuchelei gemeinster Art, aber auch in brüsker Weise mit erfundenen Anschuldigungen gegen seine Vorgesetzten zu decken. Und so ist es erklärlich, wie auch die Wirbelsäule eines frechen Menschen von oben bis unten mit Kautschuk durchsetzt sein kann und er so die Rolle des treu ergebensten Menschen zu spielen vermag. Diese Frechheit des Judas verriet so seinen Herrn und Meister mit einem Kufs, dem Zeichen der Treue und Liebe. Und eine teuflische Frechheit personifiziert Shakespeare im Jago. Die kriechendste Unterwürfigkeit im Wechsel mit scheufslicher Frechheit zeichnet auch Dickens im David Copperfield in dem rothaarigen Urias: »Dieser gemeine, schleichende Schlingel hat sich in eine solche Stellung hineingefressen?«

11. Die Koketterie ist der Frechheit scheinbar entgegengesetzt und doch innig mit ihr verwandt. Sie ist eine Abweichung und Verfeinerung der Frechheit wie der sexuellen und ethischen Schamlosigkeit, ein raffiniertes Spielen mit dieser. Sie deutet an, wo der Schamlose sich preisgibt. Sie läfst durch einen Schleier blicken, wo der Schamlose mit cynischer Offenheit Blöfsen zeigt. Sie sucht andere nur zu reizen, wo die Schamlosigkeit sie schamrot macht und Widerwillen erregt. Sie benutzt alle ästhetischen Mittelchen, während der Schamlose oft jedes ästhetischen Gefühles bar ist. Hat der Schamlose das ethische und ästhetische Gefühl verloren, so spielt die Kokette mit ästhetischen und sexuellen Gefühlen, während der Unverschämte ethisch und ästhetisch dickfellig ist und dagegen der Frecl obendrein beleidigend angreift und sein traurigen und unverfrorenen Mut auf jede Gebiete der Unmoralität zu bekunden ve steht.

Die Koketterie ist dem weiblichen G schlecht vorwiegend eigen, wie die Flegel dem männlichen. Im Bunde mit der I trigue und der Herrschsucht kann sie ei damit behaftete Frau um so gemeingefäh licher machen, als diese es versteht, üb solche weibliche Gesinnungsentartung d Schleier der Scheinheiligkeit zu ziehen u sich andern in der Maske von »edel u gut« zu zeigen. Scheinbar das Gegent von frech und unverschämt, übertrifft s mit ihrer Verfeinerung in der Wirkung noch ihre Gesinnungsgenossen des stark Geschlechts. —

**2. Entstehung der Fehlerhaftigkeit d Mutes bei Kindern.** Sofern die Ursach ausschliefslich in einer Erkrankung d Nervensystems liegen, müssen wir hier v einer Erörterung absehen und auf die e sprechenden Artikel verweisen. (Ver Affektstörung, Erbliche Belastung, Hyster Epilepsie u. a.) Da aber bei Erkrankung nicht selten gerade diejenigen Charakt fehler pathologisch gesteigert auftrete welche das Kind teils als Anlage mit a die Welt gebracht und von seinen Elter ererbt und teils im Verkehr mit sein Umgebung oder durch fehlerhafte Erziehun erworben hat, so sollte der Erzieher auc die krankhaft gesteigerten Erscheinunge zunächst aus der Genesis der physiolo gischen Fehler zu erklären suchen. Ma kommt sonst zu leicht dahin, auch di Resultate der fehlerhaften Erziehung mi dem Deckmantel des Krankhaften zu ver hüllen.

Wie entstehen nun solche Fehler de Mutes?

Das kleine, schwache, hilfsbedürftig Kind ist anfangs weder mutig noch mutlo Diese Eigenschaften mufs es sich erst a der Hand der Erfahrung erwerben. Treit eine Begierde, ein Wunsch zum Handel so ist zweierlei möglich: das Ziel wird e reicht oder es wird verfehlt. Das erreich Ziel gewährt vorläufig Befriedigung u erregt damit ein Lustgefühl. Bei eine neuen Reize von innen oder aufsen wi ein solches Lustgefühl die Begierde, v

allem aber das Vertrauen auf den Erfolg durch das Handeln steigern, wie umgekehrt der Mut herabgemindert werden würde. Ein gesunder, kräftiger, handelnsfähiger Körper, leichterere Erregbarkeit des Nervensystems, lebhaftere Phantasie, stärkerer Wille, schnellerere Entschlossenheit, Gedächtnis für Erfolge im Handeln bei sich oder andern u. ä. m. werden den Mut beleben, das Gegenteil wird ihn schwächen. Die Gewöhnung, das gute oder schlechte Vorbild, der phantasiemäfsige Umgang durch Erzählen usw. tun abermals das Ihre. Der Glaube an die sittliche Berechtigung der Handlung, das daraus hervorgegangene Vertrauen auf höhere Hilfe bei eigenem Unvermögen, das sich bis zum Fatalismus steigern kann, stärken nicht minder den Mut, werden im umgekehrten Fall ihn aber auch ebenso sehr herabdrücken. Aus solchen Faktoren entwickelt sich nach und nach zunächst die Stärke des Mutes, von der Verzweifelung und dem Unmute an bis hin zum Heldenmut, der mit Bismarck bekennt: »Wir fürchten Gott und sonst nichts in der Welt« oder mit Luther singt:

»Und wenn die Welt voll Teufel wär'
Und wollt' uns gar verschlingen,
So fürchten wir uns nicht so sehr,
Es mufs uns doch gelingen.«

In der Intensität des Mutes liegt aber bei jener Fehlergruppe nicht das Verwerfliche; sie ist, wie gesagt, an sich lobenswert. Aber wenn sich mit der Stärke des Mutes verwerfliche Zwecke oder verwerfliche Wollungen und Begierden oder der Mangel an edlen Regungen und Gefühlen (wie Schamgefühl, Taktgefühl, Teilnahme usw.), associieren, oder wenn die sittliche Einsicht, die ethische Urteilsfähigkeit als Regulator der Mutäufserungen fehlt, so erwächst mit der Stärke des Mutes das Verwerfliche derselben. So wird z. B. die »edle Dreistigkeit«, die uns an kleinen Kindern so sehr gefällt, zur Keckheit, die die Grenze des Schicklichen nicht kennt oder verachtet, oder zur Flegelei, der es an Selbstbeherrschung mangelt, um vor dem Wagen erst sittlich zu erwägen; oder zur Frechheit, der jedes Mittel recht ist, was zur Verwirklichung eines egoistischen Zweckes dienen kann und die sogar noch mit dem Verwerflichsten beleidigend anzugreifen wagt. Aus der Roheit der Sitte der Umgebung, aus dem bösen Beispiel, das nicht blofs die gute Sitte verdirbt, sondern auch die sittlichen Begriffe zu durchlöchern versteht, und aus dem angeborenen Schwachsinn oder der vernachlässigten sittlichen Bildung erwächst die Schamlosigkeit. Gesellt sich ein kräftiger Mut dazu, so wird sie zur Unverschämtheit. Wird das Mädchen, wie es so häufig geschieht, von frühster Jugend an mit allen Künsten und Kniffen weiblicher Eitelkeit und Selbstgefälligkeit vertraut gemacht, zu konventionellen Lügen direkt angeleitet, werden ihm dann später die Ballerfolge als die nächstwichtigsten Lebensziele gesteckt, wird von der Erziehung geduldet, dafs es daneben seine Phantasie schwängert mit Romanen, in welchen es an jeder Stelle den das Erotische bedeckenden Schleier in seiner Phantasie zu lüften vermag: so mufs der Mut ausarten in Koketterie und Intrigue. Die Ursachen dieser Entartungen liegen somit bald in der Sitte und Gewöhnung, die die Zügel des Mutes nicht richtig zu führen verstehen, bald in der Unterweisung, die die Bildung der sittlichen Einsicht und ihrer Anwendung vernachlässigt, bald in der (inneren) Zucht, die die edlen Wollungen nicht zur Herrschaft zu verhelfen versteht und dem werdenden Menschen von frühster Jugend an keine menschenwürdige Lebensziele zu stecken oder die Impulse dafür nicht kräftig genug anzuregen weifs.

**3. Verhütung und Besserung der Fehler.** Die Verhütung der Entartungen des Mutes ist nicht anders möglich, als dafs man jene Entstehungsursachen fernhält und von frühester Kindheit an nicht die Intensität des Mutes hemmt, wie es so oft geschieht, sondern das Vertrauen zum eigenen Wollen und Handeln mit einem würdigen Inhalte füllt und ihm stets erreichbare, sittlich reine Ziele steckt. Müfsiggang ist auch in diesen Dingen »des Teufels Ruhebank« und »aller Laster Anfang«. Sorge für hinreichende, zweckmäfsige, edle, aber auch den Tätigkeitstrieb des Kindes sättigende Beschäftigung für Körper und Geist wird am besten den Mut in sittlichreine Bahnen lenken und vor Irrwegen bewahren helfen.

Was nun die Heilerziehung oder die

Behandlung des einzelnen Falles im Kindesalter betrifft, so ist stets zu prüfen, ob derselbe pathologischer oder physiologischer Art, ob er krankhaft oder naturwüchsig ist. In jenem Falle ist zunächst, womöglich unter Beirat eines nervenheilkundigen Arztes, auf Beseitigung der krankhaften Ursache zu dringen und unter Umständen bei gemeingefährlicher Entartung die Überweisung an eine Anstalt zu beantragen. Epileptische, Schwachsinnige, Hysterische, Maniakalische zeigen z. B. häufig unerhörte Beispiele von Mutentartung. Aber auch vorübergehende psychopathische Minderwertigkeiten können dahin führen. Auch in diesem Falle ist häufig eine vorübergehende Isolierung notwendig, schon um andere nicht anzustecken.

Liegt dagegen die Mutentartung in der Gesundheitsbreite, ist sie abhängig vom bewufsten Wollen des Zöglings, so ist vor allen Dingen dafür zu sorgen, dafs sich kein Lustgefühl mit derselben associiert und die Erinnerung daran zur Wiederholung reizt. Von diesem Gesichtspunkte aus ist in schweren Fällen eine derbe Züchtigung sehr wohl zu rechtfertigen. Viele sind sogar der Meinung, dafs auch manchem erwachsenen Strolche mit einer körperlichen Züchtigung ein gröfserer sittlicher Dienst erwiesen würde, als dafs man ihm Wohnung und Pflege gibt, wie sie selten ein ehrenwerter Arbeiter besitzt. Unserer körperliche Anstrengungen und Schmerzen scheuenden, sich liberal dünkenden Gesetzgebung und Verwaltung ist, gegenüber der sich brüstenden Roheit, Pietätlosigkeit, Frechheit und Schamlosigkeit, immer wieder das Wort Bismarcks ins Gedächtnis zurückzurufen: »Sie haben Mitleid mit dem Verbrecher, nicht aber mit den Unschuldigen, die ihm zum Opfer fallen.«

Eine wirkliche Besserung aber wolle man von einer Strafe nicht erwarten. Um die zu erzielen, mufs von innen her Zucht geübt und das rohe Gemüt zu veredeln versucht werden. Der Zögling mufs einsehen lernen, dafs der entartete Mut etwas Verwerfliches und Schädliches, eine Sünde ist. Seine sittlichen Begriffe müssen geklärt, sein ethisches Urteil, namentlich auch die Selbstkritik, mufs geübt und geschärft werden. Sein Interesse und sein Wohlgefallen an dem »was lieblich ist und wohllautet«, an dem Guten, dem Anständigen, dem Schicklichen, dem Schönen und Reinen mufs geweckt und gepflegt werden durch Wort und Beispiel, und daneben mufs er Anleitung und Gelegenheit bekommen, diese Einsicht anzuwenden und zu üben. »Gehe hin und tue desgleichen«, schlofs der Weltpädagoge seine anschauliche Belehrung des naseweisen, fast frechen jüdischen Dogmatikers. Ja, »Gehe hin und tue desgleichen!« d. h. gib durch drastische Beispiele Strafe und zugleich Anschauung, Lehre und Anleitung für Besseres.

**4. Sozialethische Entartungen des Mutes.** Die Frechheit und ihre Genossen sind aber nicht blofs Eigenschaften der Individuen, sondern sie treten auch als sozialethische Entartung auf.

Gewisse Lebensalter, gesellige Vereinigungen, Berufsklassen, Stände, Nationen und Zeitalter zeichnen sich durch gröfsere Dreistigkeit, Frechheit, Unverschämtheit, Roheit, Koketterie, Chauvinismus, Parteifanatismus usw. aus. In den Welthändeln, wie in den inneren politischen, im geselligen wie im wirtschaftlichen Leben der Völker tritt uns das häufig entgegen.

Dieser Unterschied dürfte im Hinblick auf die Nationen zunächst seinen Grund im Temperament haben. So ist der Romane hitziger und erregter als der Germane, und Scenen der Frechheit und Unverschämtheit, wie sie sich so häufig in den Parlamenten und Staatsstreichen der Romanen abspielen, sind bei den germanischen Nationen selten oder gar »unerhört«.

Sodann aber kommen Sitte und Lebensweise in Betracht. Namentlich sind es die Volksgifte und die damit zusammenhängenden Sitten, welche geradezu verwüstend auf alle zarteren Regungen des Gemütslebens wirken. Unter diesen ist es insbesondere der Alkohol, der den motorischen Antrieb, also die Intensität des Mutes, während des Rauschzustandes aufserordentlich steigert, aber in demselben Mafse die Qualität der Willenserregungen wie der Verstandesleistungen herabsetzt, als die sittliche Einsicht beschränkt und das Gefühl für Sitte und Anstand, die Schamhaftigkeit und die Verschämtheit herabmindert, oft bis zur zügellosen Schamlosigkeit und Un-

verschämtheit. Das endlose und oft cynische Kalauern der Bierbankbrüder, die Trinksitten mancher studentischen Verbindungen, die blutigen Schädel der Kirchweihfeste, das Lärmen und Toben der Berauschten in den Schanklokalen und auf den Strafsen, die stärkere Frequenz der Krankenhausabteilungen für Syphilitische nach dem »Vogelschiefsen« und sonstigen Volksfesten, die Statistik der Strafgerichtsverhandlungen, der Gefängnisse und der Zuchthäuser beweisen das zur Evidenz, was übrigens Psychiater und Physiologen experimentell ebenso sicher nachgewiesen haben.

Endlich und vor allem aber ist die Weltanschauung und deren erziehlicher Einflufs eine Ursache wie der Entfaltung, so auch der Entartung des moralischen Mutes. Je mehr nämlich der vulgäre Utilitarismus im Erwerbsleben, in der Tagespresse und im politischen Parteitreiben um sich greift und diese »Profit«-Moral die christliche Weltanschauung mit ihrer absoluten Wertschätzung des Sittlichen zurückdrängt, desto mehr mufs die Volksseele sittlich entarten. Denn wo die kategorischen Imperative der Bergpredigt und die Lebensphilosophie des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter ersetzt werden durch die Lehre, dafs gut ist, was nützt, und dafs Selbstlosigkeit und Mitleid nur Erscheinungen eine Sklavenmoral sind, da ist es nur ein Schritt zu der praktischen Regel: »Erlaubt ist alles, womit man seine selbstsüchtigen Zwecke erreicht; man darf sich nur nicht dabei erwischen lassen.« Gewisse politische Parteien, auch wenn sie mit ihren Gegnern in demselben Hospitale ethisch erkrankt darnieder liegen, pflegen die genannten moralischen Entartungen bald der Rasse, bald der politischen und bald der wirtschaftlichen Anschauung zur Last zu legen. Aber zum Teil mit Unrecht; denn diese sozialen Schäden zeigen sich bald mehr bald weniger bei jeder Nation, bei jeder politischen und bei jeder wirtschaftlichen Partei, je nach der ethischen Anschauung, welche sie wie ihre einzelnen Glieder in der Tat beseelt. Die Konsequenz des individual-utilitaristischen Bekenntnisses: »Der Sinn meines Lebens besteht in meinem persönlichen Genusse, da darin die Bestimmung des Menschen liegt,« ist der rücksichtslose Kampf aller gegen alle. Der Sozialutilitarismus mit dem Bekenntnis: »Der Zweck deines Lebens besteht darin, jener Gesamtheit zu dienen, als deren Glied du dich ansiehst,« führt folgerichtig zu rücksichtslosen Rassen-, Klassen- und Parteikämpfen, wodurch die Gemüter in der Gegenwart vielfach allzusehr verroht werden. Wahrhaft veredelnd kann nur das Durchdrungensein von dem Bekenntnis der absoluten (christlichen) Wertschätzung wirken: »Der Sinn des Lebens besteht in dem Dienste Gottes, des absolut Guten, und darum hast du mit allen Kräften darnach zu streben, diesen Willen zu erkennen und zu erfüllen.« Dafs dieses Christentum von den Machthabenden vielfach zum Deckmantel selbstsüchtiger Zwecke benutzt worden ist; dafs man es dem »Volke« erhalten, selber aber nicht daran gebunden sein möchte, das vermindert seinen Wert und seine Wirkung nach keiner Seite.

Damit sind wir von selber auf das Hauptmittel zu Bekämpfung obiger sozialethischer Fehler gestofsen: »Ethisierung der Gesellschaft« nennt es Kant. Und wenn unsere Gegenwart sich durch Entartung des sittlichen Mutes besonders hervortun soll, wenn Pietätlosigkeit, Mifsachtung der Autorität, Flegelei, Roheit, Keckheit, Frechheit, Unverschämtheit, Koketterie und Schamlosigkeit wirklich zugenommen haben, so ist es um so mehr Aufgabe der Sozialerziehung, in verstärkter Kraft mit der Moral des wahren Christentums die Gesellschaft zu durchdringen und der evolutionistischen »Anpassungs«-Moral, nach der eigentlich Gewalt vor Recht geht, entgegenzutreten. Luther definiert einmal den Glauben »als einen Mut im Herzen«. Nur eine Religiosität dieser Art kann unseres Erachtens mut- oder charakterbildend wirken. Eine Frömmigkeit, deren Bekenntnis dagegen lautet:

> »Mut zeiget auch der Mameluk,
> Gehorsam ist des Christen Schmuck«

hat für die Charakterentfaltung keinen bildenden Wert, wie ja auch die Religion Jesu immer wieder nicht die Passivität, sondern die Aktivität fordert: ins Himmelreich kommt, »wer den Willen des Vaters im Himmel tut«, nicht, wer blofs passiv »Herr, Herr sagt«. Es wird der Teil unseres Volkes seine stets verjüngende Kraft zeigen,

der als das Höchste, was es gibt, die christliche Gesinnung anerkennt und bekennt; der in dem »reines Herzens sein« »Gott schaut« und in Kraft dieses Geistes, wie Bismarck es ausdrückt, sein »praktisches Christentum« betätigt, indem er »von sich und für andere arbeitet«.

Die Pflege eines solchen Geistes in Haus und Schule ist auch das beste Mittel, um der hier sich brüstenden Mutentartung prophylaktisch wie therapeutisch entgegenzuarbeiten. Ein frecher Judas pflegt sich dann schliefslich aus Scham vor dieser Reinheit selber zu vernichten.

Sofern die soziale Degeneration des Mutes ihren Ursprung in den Sitten und der Lebensweise hat, mufs in Hinblick auf die werdende Generation vor allem ein sorgsamerer Schutz der männlichen und weiblichen Jugend vor den Verführungen zum Alkoholgenufs und zur Unkeuschheit platzgreifen.

Während aber die staatlichen Behörden nach der einen Seite hin ganz genau vorschreiben, nicht blofs was und welches Quantum der Einzelne täglich, ja stündlich an geistig-sittlichen Gütern für das Gedächtnis sich aneignen soll, sondern sogar auch, wie, nach welcher Methode, das zu geschehen hat, dulden sie andererseits die schrecklichsten Sümpfe und Wüsteneien für die aus der Schule entlassene Jugend, wie für das Volk überhaupt.

Trotzdem fast jede öffentliche und geheime Kriminalgerichtsverhandlung, die Gefängnis-, Irrenhaus- und Armenversorgungsstatistik den Staatsbehörden die demoralisierenden Wirkungen des Alkoholmifsbrauches zahlenmäfsig vor Augen führen, erteilen sie eine Schankkonzession nach der andern — man sagt, weil es den Staats- und Ortskassen Geld einbringt —; sie erteilen — wenigstens bei uns — Erlaubnis zu allsonntäglichen, bis zur Mitternacht sich ausdehnenden öffentlichen Tanzvergnügungen; sie dulden — oder wissen nicht zu verhindern — das öffentliche Anlocken der Schankstätten mit oder ohne Dirnenbedienung, das Umhertreiben feiler Dirnen auf öffentlicher Strafse, auf den sog. Volksfesten und in den öffentlichen Schank- und Tanzlokalen, usw. In hohem Mafse wirkt auch das Ausstellen und Feilbieten der Schmutzliteratur charakterverderbend, insbesondere unter der heranwachsenden Jugend. Auch hiergegen hat die Gesetzgebung bis jetzt völlig versagt. Um so erfreulicher ist es, dafs sich jüngst ein »Verein zur Bekämpfung des Schmutzes in Wort und Bild« unter der Führung Otto von Leixners sich gebildet hat, der die energische Unterstützung jedes Erziehers verdient.

Ein gröfserer sittlicher Mut der Führenden im Volke würde den unsittlichen Mut der Geführten und oft auch Verführten herabmindern. Vor allen Dingen sollte das Privilegium des Schankhauses fallen, wo den ganzen Sonntag von früh an bis nach Mitternacht gearbeitet werden darf an der Entwertung unseres Volkes, während jede ehrsame Arbeit auf Grund des Gesetzes über die Sonntagsruhe bei Strafe unterbleiben mufs.

Literatur: Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. — Dörpfeld, Zur Ethik. Gütersloh 1895. — Ziller, Philosophische Ethik. 2. Aufl. 1884. — Detlev Zahn, Die natürliche Moral christlich beurteilt. Gotha 1881. — Tolstoi, Religion und Moral. Antwort auf eine in der »Ethischen Kultur« gestellte Frage. Berlin 1894. — Ders., Die erste Stufe. Berlin 1892. — Moritz Müller, Lebenserfahrungen und Lebensziele. Pforzheim 1893. — Paul Göhre, Pastor, Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche. Leipzig 1891. — Karl Heinersdorff, 61. Jahresbericht der Elberfeld-Barmer-Gefängnisgesellschaft. 1895. — Binswanger, Geistesstörung und Verbrechen. — Ders., Über die Beziehungen des moralischen Irreseins zu der erblich degenerativen Geistesstörung. Sammlung Klinischer Vorträge. Nr. 299. Leipzig 1887. — Kraepelin, Über die Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch Arzneimittel. Jena 1892. — Ders., Psychologische Arbeiten. Leipzig 1895. — Bode, Zum Schutz unserer Kinder vor Wein, Bier und Branntwein. — Oettli, Gewissen und Alkohol. — v. Strümpell, Über die Alkoholfrage vom ärztlichen Standpunkt. — Droste, Die Schule, der Lehrer und die Mäfsigkeitssache. 1895. — Hoppe, Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? Gütersloh 1892. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — Ders., Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. Ebenda 1900. — Ders., Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der sozialen Schäden der Gegenwart. Gütersloh 1890/91. Vergl. d. Art. Erziehung zur Tapferkeit (Mut).

Sophienhöhe bei Jena. J. Trüper.

## Freigebig

1. Ein freigebiger Mensch. 2. Falsche Freigebigkeit. 3. Die wahre Freigebigkeit.

1. **Ein freigebiger Mensch** ist ein solcher, der seinen Mitmenschen gern und reichlich gibt; auf das Was kommt es dabei nicht an. Mit Worten und mit Werken kann man freigebig sein und beides in gutem und in bösem Sinne. Wer sein Geld zur Gründung gemeinnütziger Anstalten hingibt, der ist anders freigebig als derjenige, der damit seinen Nachbar zu Grunde richten will. Auch die gut gemeinte Freigebigkeit kann schädlich wirken, wenn sie nur gibt, ohne zu bedenken, ob sie mit ihrer Gabe wohltätig ist. Es ist freilich sehr schwer, hier den richtigen Weg zu gehen. Wer in seinem Tun stets darnach fragt, ob es auch gut angewendet sei, verliert leicht die rechte Gesinnung, und wer bedingungslos gibt, kann damit unordentlichem Wesen Vorschub leisten.

Die Freigebigkeit ist also an sich weder gut noch bös. Ein lobendes Wort wirkt unter Umständen schädlich und ein tadelndes gut. Für jede Art der Freigebigkeit kommt es schliefslich darauf an, in welcher Gesinnung sie geschehe. Ist die richtige Gesinnung vorhanden, dann wird man sich auch nach dem Empfangenden teilnehmend erkundigen. Es kann dem Geber nicht gleichgültig sein, ob seine Gabe ein ihrem Zwecke entsprechendes empfängliches Gemüt finde oder nicht. Die echte Freigebigkeit ist eine Folge der richtigen Herzensstellung dem eigenen Ich, den Mitmenschen, den materiellen und geistigen Gütern gegenüber; sie setzt ferner voraus, dafs man die Menschen und ihre Bedürfnisse kenne, dafs man über seine eigenen Kräfte und Mittel klar sei und dafs man sich darnach in seiner Freigebigkeit verhalte, um nicht nur freigebig, sondern durch die Freigebigkeit auch wohltätig zu sein. Eine unordentliche Freigebigkeit steht in Gefahr, in Haus, Schule und Gesellschaft mehr Fluch als Segen zu stiften; ihr schädlicher Einflufs ist bei längerer Dauer unzweifelhaft. Die Freigebigkeit für arme Schüler war im Mittelalter sehr grofs; ihre Planlosigkeit unterstützte aber das Unwesen der fahrenden Schüler, und dadurch ging manche vorzügliche Kraft im Nichtstun usw. zu Grunde. Es ist darum gut, wenn man, wie dies in der Gegenwart geschieht, der Freigebigkeit gewisse Sammelpunkte schafft, von denen aus die Gaben nach bestem Wissen und Gewissen verteilt werden können, ohne die private Tätigkeit zu verhindern. Wer seiner materiellen Lage nach innerlich freigebig sein kann, der ist glücklich zu preisen, und dies um so mehr, je besser es ihm gelingt, seine Gaben zu Wohltaten zu machen. Eine offene Hand wird keinen Mangel haben; den Kargen aber hungert es bei seinem Überflufs. Dies gilt auch auf geistigem Gebiete.

2. **Falsche Freigebigkeit** ist solche, welche nichts Gutes wirkt, welche die Lüsternheit weckt und die Zufriedenheit untergräbt. Die Gesellschaft kann wie der einzelne in diesem Sinne zu freigebig sein. Wir sprechen hier nur von der unordentlichen Freigebigkeit in Haus und Schule. Welche verderblichen Folgen es für die Begehrlichkeit der Kinder hat, wenn ihnen jeder Wunsch erfüllt wird, wenn man ihnen und sich selbst nichts versagen kann, ist eine bekannte Tatsache. Am verderblichsten wirkt jene Freigebigkeit, bei der die Mutter hinter dem Rücken des Vaters einem begehrlichen Sohne Geld zusteckt. Manch zerrüttetes Leben ist dafür ein Zeugnis. Oft schmieden sich schwache und kurzsichtige Eltern selbst die Nägel zu ihren Särgen. Die Erfahrung eines jeden mufs dem Dichter zustimmen: »Des Menschen ärgster Feind, das ist die böse Lust, die widerspenst'ger wird, je mehr du Liebs ihr tust.« — Diese Wahrheit sollten die Erzieher mehr beherzigen, wenn sie rechte Erzieher sein wollen; denn auch im Kampf ums Dasein ist sich selbst besiegen der schwerste, aber auch der dankbarste Sieg. Er ist zudem das Hauptziel jeder wahren Pädagogik. Es heifst darum, sich und dem Kinde Steine in den Weg legen, wenn man letzterem gegenüber gedankenlos gern, reichlich und jederzeit gibt. Jede Unordentlichkeit der Erwachsenen erzieht das junge Geschlecht wieder zur Unordentlichkeit, von welcher es oft nur durch recht schlimme Erfahrungen befreit werden kann. Häufig ist mit dieser falschen Freigebigkeit des Tuns auch die Freigebigkeit mit guten oder bösen Worten verbunden, die noch

viel gefährlicher ist, weil sie dem Leben seinen Inhalt entzieht. Es gibt Eltern, die vor und zu ihren Kindern über diese nichts als Gutes zu sagen wissen; ein ernstes, mahnendes Wort bringen sie nicht über ihre Lippen. Wieder andere Eltern müssen immer mit Schimpfwörtern um sich werfen, ohne welche sie nicht ans Ziel zu kommen wähnen. Das eine ist so verwerflich wie das andere, und beide Behandlungsweisen der Jugend haben der Hauptsache nach denselben Erfolg: die Eltern verlieren mit der Zeit die Achtung ihrer Kinder. Die geschwätzige Erziehung deutet auf die Unbeständigkeit und den Wankelmut der leitenden Personen hin. Wo aber keine Konsequenz ist, da ist in der Heranbildung der Unmündigen zu Mündigen viel, wenn nicht alles gefehlt. Dafs aus dem Bösen unter Umständen doch Gutes hervorgeht, das darf sich solche Erziehung nicht zugut schreiben. In gewissem Sinne ist auch für das seelische Leben Uhlands Ausspruch wahr: »An inn'rer Heilkraft ist die Jugend reich«, wenn diese nämlich in die »reine Luft« eines trefflichen Umganges kommt.

Ein verkehrtes Mittel der Hauserziehung ist auch für die Erziehung durch die Schule verkehrt. Da beide dasselbe Ziel haben, so müssen sie selbstverständlich die ihnen gemeinsamen Mittel in derselben Weise gebrauchen. Auch in der Schule mufs der Lehrer durch Sparen und Versagen die Schüler daran gewöhnen, entbehren zu können. An manchen Orten ist für die unteren Schulen die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel eingeführt worden mit der löblichen Absicht, die ärmeren Eltern zu entlasten. (S. den Art. Unentgeltlichkeit.) Wenn nun infolge davon der Lehrer in freigebigster Weise Federn, Bleistifte, Hefte u. s. f. an die Schüler ausliefern würde, wenn sie nicht dazu angehalten würden, alle ihre Schulsachen aufs sorgfältigste zu behandeln und auszunützen, so wäre dies für sie ein sehr grofser Schaden, den zu verhüten die Eltern lieber wieder die ihnen abgenommenen Lasten trügen.

Aber auch in der Freigebigkeit mit Worten mufs der Lehrer Mafs zu halten wissen. Es ist dies schon im Interesse der Regierung der Kinder. Ein verständiger Lehrer wird ebensowenig mit Lob als mit Tadel freigebig sein. Man mufs mit möglichst wenig Worten die Jugend zu regieren verstehen. Nicht zu vergessen ist hier der Unterricht. Selten ist ein wortreiches Lehren klar. Es wirkt aber auch verderblich auf die Schüler ein, indem sie zunächst sich selbst an viele Worte gewöhnen, wo Kürze und Bündigkeit am Platze wäre. Das Gefährlichste aber ist, dafs bei solchem Unterrichte die Sprache ihre innere Kraft und damit auch ihre Bedeutung für die Erziehung verliert.

Die Erziehung zur Freigebigkeit darf also nicht in der Erziehung zur Geschwätzigkeit, zur Lobhudelei, zum Aburteilen usw. bestehen. Wo dem Kinde eine Anerkennung gehört, da soll sie ihm der Erzieher gerne, aber ohne weitschweifige Worte zukommen lassen.

3. **Die wahre Freigebigkeit** entspricht den Forderungen des Rechtes und des Wohlwollens. Wer stiehlt, um den Armen Gutes zu tun, ist ein Dieb und kein freigebiger Mensch. Letzteres ist auch der nicht, welcher nur Almosen verteilt, ohne von seinem Eigentum hinzugesteuert zu haben. Überhaupt besteht die echte Freigebigkeit nicht im Weggeben dessen, was man leicht entbehren kann, sondern im Mitteilen dessen, was der andere bedarf, sei letzteres nun ein gutes Wort oder ein neuer Rock. Aber man mufs besitzen, was man weggeben will; auf den äufseren Wert der Gabe kommt es dabei gar nicht an. Dies bekräftiget auch der Ausspruch Jesu (Ev. Luk. 21, 1—4) über das Scherflein der Witwe. Übrigens erscheint uns manche Gabe klein und unzureichend, die für den betreffenden Fall genügend und eine wirkliche Wohltat ist. Wer im Eigentum das edelste der Güter erblickt, der kann nicht freigebig sein; denn für den Freigebigen gilt es, besitzen, als besäfse er nicht. Darum ist die Erziehung zur Freigebigkeit ein fortwährender Kampf gegen die menschliche Selbstsucht. Alle Kinder sind von Natur Egoisten. Deshalb steht auch jedes Erziehungsmittel, welches sie der sittlichen Freiheit näher bringt, im Dienste der Bildung zur Freigebigkeit. Zunächst nennen wir hier den sittlich-religiösen Unterricht; die Hauptsache jedoch mufs die Zucht tun. Im Beispiele seiner Erzieher hat der Zögling den von ihm apperzipierbaren Anschauungsstoff. Rousseau hat recht, wenn

er jene Methode verwirft, die das Kind Almosen geben läfst, als hielte es der Erzieher für erniedrigend, es selbst zu tun. (S. Rousseaus Emil. In der Übersetzung von Sallwürk II, S. 102 f.)

Mögen Rousseaus Ausführungen da und dort Schiefes an sich haben, im allgemeinen sind sie doch richtig. Er betont vielleicht zu wenig die Gewöhnung zur Freigebigkeit; aber worauf es dabei hauptsächlich ankommt, das hebt er hervor. Die Kinder können nur verschenken, was ihr Eigentum ist; der Gegenstand der Gabe mufs für sie einen Wert haben; man darf sie für ihre Freigebigkeit nicht belohnen. In letzterer Beziehung ist schon der Gedanke geäufsert worden, dafs eine direkte Belohnung zwar unstatthaft sei, dafs es sich aber empfehle, auf mittelbare Weise das Kind zu entschädigen, damit es keinen Verlust empfinde, bis es sich daran gewöhnt habe, freigebig zu sein. Nachahmenswürdig ist dieser Weg jedenfalls nicht. Zur Freigebigkeit gehört, dafs man entbehren könne, und dies mufs mit ihr gelernt werden. Am wirkungsvollsten ist es, wenn man durch das Mittel der Zucht, unterstützt von einem Unterricht, recht häufig jenes selige Gefühl hervorzurufen im stande ist, welches jede menschlich-gute Tat begleitet und das völlig uneigennützig, einfältig, ist. Es ist dies ein Zustand der Fröhlichkeit, von dem die Bibel sagt: Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb.

Literatur: John Locke, Gedanken über die Erziehung (übersetzt von Dr. E. v. Sallwürk in der Bibliothek pädagogischer Klassiker von Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) § 110. — Karl Friedrich Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedr. Flattich. — Vergl. in diesem Handbuche die einschlägigen Artikel, wie Charakterbildung, Beispiel, Entbehrung usw.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

## Freiheitsdrang

1. Begriff. 2. Pädagogisches.

**1. Begriff.** Sobald sich der ursprünglich physiologisch bedingte Bewegungs- und Tätigkeitstrieb psychologisch verdichtet und zum Bewufstsein kommt, erscheint er als eine Art von unbestimmtem Freiheitsdrang, als ein Streben, sich unbehindert durch äufseren Zwang auszuleben, sich nach Bedürfnis und Neigung zu betätigen und uneingeschränkt zu entwickeln. Freiheitsdrang ist in diesem Sinne Entwicklungsstreben und gehört daher wesentlich zur Ausstattung der Jugend. Indem er sich mit der Phantasie verbindet, schafft er jene charakteristische Anlage für die mancherlei Formen des Idealisierens, wie sie in den bekannten Schwärmereien, Phantasmen, Extravaganzen und Jugendtorheiten zum Ausdruck kommt, und deren Äufserungen man der Jugend um so lieber nachsieht, je mehr das Gären des Mostes die Güte des Weines zu verbürgen scheint. Obgleich es sich demnach für die ethische Entwicklung nur um möglichst freie Entfaltung der individuellen Kräfte handelt, so zieht doch dieses Streben alles an, was seiner Förderung zu dienen vermag. »Äufsere Selbständigkeit ist erforderlich, damit die innere recht vorhanden sein kann. Abhängigkeit von andern erzeugt Beschränkung der freien Bewegung und der Entfaltung der Kräfte. Eine gereifte ethische Persönlichkeit wird deshalb auch nach äufserer Freiheit trachten;« und es hindert nichts, auch Ehre und Eigentum dieser Freiheit zuzurechnen.

**2. Pädagogisches.** Die Aufgabe, welche von hier der Erziehung erwächst, ist um so schwieriger, je mehr sie sich hinter aufdringlicheren versteckt. Neuerdings hat man gar eine Streitfrage daraus gemacht, wie weit es erlaubt oder geboten ist, dem Drange der Jugend »sich auszuleben« entgegenzukommen oder hemmend zu wehren. Man erinnert dabei gern an englische und amerikanische Sitten und weist darauf hin, wie wenig mit den üblichen Mafsregeln erreicht, wie oft nur ein ungleicher Kampf zwischen Erzieher und Zögling gekämpft werde und wie sehr die Schule im Nachteil sei, wenn die Vertreter der häuslichen Erziehung etwa jener Anschauung huldigen, die ein Pädagoge der Gegenwart drastisch mit den Worten charakterisiert: »In manchen Häusern sind Zügel als nicht standesgemäfs überhaupt nicht vorhanden.

Bei der Behandlung der Jugend in den Mittelschulen zeigen sich diese Schwierigkeiten in besonderem Mafse. Der unbändige Knabe, das ungeberdige aus dem Rahmen des Schicklichen heraustretende Mädchen — sie sind leicht zurechtzuweisen

und in Schranken zu halten. Anders, wo höhere Formen des Freiheitsdranges ins Spiel kommen. Jede Erweiterung des geistigen Horizonts fördert den Trieb, die frei gewordene Kraft zu erproben. Kommen dazu die zur Kritik auffordernden Eindrücke des gesellschaftlichen Lebens, in welches jetzt die Jugend früher eingetaucht wird, als nötig und wünschenswert, sodann die mancherlei unkontrollierten Anregungen, welche aus der Tagesliteratur zuströmen, so steigert sich das Gegenstreben gegen die durch Sitte, Ordnung und Erziehung aufgestellten Forderungen zu einer um so gefährlicheren Höhe, je mehr es sich dabei um begabte Individuen handelt, die sich etwas zutrauen und im Gefühl der eigenen Kraft, sofort mit den Gröſsten sich messend, künftige Leistungen vorweg nehmen und in Taten schwelgen, die sie vielleicht vollbringen könnten, wenn sie nicht Erfolg und Ruhm voraus genieſsen wollten. Erfahrung und Gesellschaft sind allerdings beschäftigt, das jugendliche Ungestüm zu dämpfen und Illusionen zu zerstören. Empfindliche Korrekturen machen die Grenzen des Erlaubten und Erreichbaren deutlich. Allein wenn auch zunächst nur Druck und Eindämmung in Frage kommen, — auch die so noch negativ erscheinenden Erziehungsaufgaben bedürfen doch positiver Lösung. Am deutlichsten tritt das da zu Tage, wo es nicht gelungen, der aus gängelnder Zucht entlassenen Jugend einen innern Regulator mitzugeben, wo sie weder den Segen strenger Arbeit schätzen, noch die Notwendigkeit der Selbstzucht und der Selbstschulung verstehen gelernt hat. Der zur Hochschule abgehende Student befindet sich in diesem Sinn häufig in gleicher Lage mit dem Lehrling und jugendlichen Arbeiter. Den gewohnten Autoritäten entwachsen streben beide, die üblichen Wege mit neuen zu vertauschen. Rat und Erfahrung verachtend lieben sie vieles zu beginnen, glauben auch das Schwierigste im Fluge zu erreichen und vergeuden unbesorgt Zeit und Kraft. Die Schwierigkeit, in solchen Fällen die pädagogische Führung so zu gestalten, daſs der äuſsere Halt als innerer empfunden wird, ist so groſs, daſs das ganze Problem der Erziehung gewissermaſsen in der Aufgabe verdichtet erscheint, den undisziplinierten Freiheitsdrang unter die Macht der Selbstbeherrschung zu stellen. J. Locke rät damit möglichst früh zu beginnen und sieht den »Hauptfehler der Kinderzucht« darin »daſs man nicht zur rechten Zeit dafür sorgte, die Seele zur Folgsamkeit gegen die Zucht und zum Gehorsam gegen die Vernunft zu gewöhnen, nämlich solange sie noch zart und biegsam war.«

Aber auch die strengsten Mittel, den Freiheitsdrang auf sein richtiges Maſs zurückzuführen, dürfen ihn in seinem eigentlichen Kern nicht antasten. Daher bedarf es dabei eines hohen Grades pädagogischen Taktes. Selbständigkeit und Unabhängigkeitssinn, wie sie in Freimut und Einfachheit der Lebensführung zum Ausdruck kommen, sind die Ziele aller Behandlung, und wenn wir sie zur Zeit so selten erreicht sehen, so beweist das nur die Ohnmacht unserer Erziehungsveranstaltungen gegenüber der brutalen Erziehungsgewalt des Lebens.

Zunächst ist der im kleinen Kreise in geregelter Arbeit sich vollziehende Dienst das Ziel harter Gewöhnung. An dieser sozusagen groben Aufgabe mühen sich all' die, welche in Haus und Schule mit Erziehung und Unterricht beschäftigt sind. Der Wendepunkt ist da, wo der Zwang der Dinge sich in Selbstzwang wandelt und die Versittlichung ihre Ansprüche geltend macht. Damit beginnt die schwierigste Periode. Während der Zögling zum zuverlässigen Bundesgenossen des Erziehers werden soll, schafft seine Neigung, Gegenwehr und Widerstand, anstatt gegen sich selbst, immer wieder gegen Dinge und Verhältnisse zu kehren, stets neue Versuchungen, Gefahren und Niederlagen. Weiber und Schulden, Kameraden und Freundschaften, leichtsinnig gegebene Versprechungen und ebenso leichtsinnig angenommene Wohltaten sind nur zu häufig die Klippen, an denen gleich die ersten Anläufe zur Selbsterziehung zu Schanden werden, und aus dem Freiheitsdrang des stolzen Jünglings entwickelt sich der Knechtssinn des gebrochenen Mannes. Der im Vollgefühl unbegrenzter Leistungsfähigkeit schwelgende, überall naschende, jeden Zwang geduldiger Arbeit ablehnende Student büſst seine Verstiegenheit als gehorsamer Zögling des Einpaukers und aus den Vertretern toller Ungebundenheit wer-

den die Bedientenseelen der Beamtenschaft. Äufsere Verhältnisse kommen dabei wenig in Betracht; denn die Selbstbehauptung ist sittlicher Natur, und ein unabhängiger Sinn adelt jeden Dienst.

Literatur: Die schon wiederholt verzeichneten ethischen Schriften, insbes. Höffding, Ethik XI. — Aristoteles, Nikom. Ethik, II. Bd., I. Kap. — Steinthal, Allgem. Ethik. § 242a.

Kaiserslautern. C. Andreae.

### Freiheitsstrafe

s. Strafe

### Freischulen

s. Armenschulen

### Freiübungen

s. Turnen

### Freiviertelstunde

s. Pausen

### Freiwilligendienst der Frauen

1. Grundsätzliches. 2. Geschichtliches. 3. Das Dienstjahr.

**1. Grundsätzliches.** Wie der Mann als Staatsbürger nach den in Deutschland üblichen und von da aus auch sonst verbreiteten Anschauungen dem Staate im Militärdienst einen Teil seiner Staatspflichten zu leisten hat, so liegt es nahe, dafs auch die Frau in irgend welchem öffentlichen Dienst dem Staate Pflichten leistet zum Besten der Gesamtheit. Davon konnte solange nicht die Rede sein, als das weibliche Geschlecht in der Familie unentbehrlich war. Mit dem Heranwachsen einer grofsen Zahl unverheirateter und in der Familie überflüssiger Frauen ist dies anders geworden. Zugleich ist, seit dem die Frauen öffentliche Rechte verlangen, auch das Gegenstück dieser Rechte, nämlich öffentliche Pflicht, etwas, was sowohl Freunde wie Gegner der Frauenrechte mit Recht eben als notwendiges Gegenstück der Frauenrechte fordern. Dafs Frauen auch in den Krieg zögen und den Männern zur Seite im Kampf das Vaterland verteidigten, ist wohl freilich noch niemals im Ernst gefordert worden. Aber die Forderung liegt nahe, dafs, wie im Privatleben der Mann das Haus nach aufsen und die Frau es im Innern vertritt, so auch im öffentlichen Leben der Dienst der Frau sich auf die Pflege der inneren Gesundheit in Volkserziehung und Wohlfahrtspflege erstreckt.

**2. Geschichtliches.** Zum erstenmal, soweit man weifs, ist die Forderung eines öffentlichen Frauendienstes von einer Frau der Revolution, Frau Tallien, geb. Theresia Cabarrus-Fontenay, nachmaligen Fürstin Chimay, in einer von ihr im April 1794 dem National-Konvent in Paris überreichten Eingabe erhoben worden. Frauendienst 1904, S. 321 f. In Deutschland hat wohl Frau Henriette Goldschmidt in Leipzig Anfang der 70er Jahre die Forderung zuerst wiederholt. Dann ist sie von den verschiedenen Seiten wieder ausgesprochen worden, bezeichnender Weise anscheinend immer so, dafs niemand von seinem Vorgänger in der Forderung etwas gewufst hat. Eigene Schriften erschienen darüber von Fabarius 1895, Schwiening 1900. Vergl. auch: Sind Frauen Staatsbürgerinnen? 1902.

Verwirklicht ist der Gedanke erstmals — und zwar genau 100 Jahre nach Aufstellung der Forderung durch Frau Tallien — durch den im April 1894 begründeten Evangelischen Diakonie-Verein (s. d.). Diesem, der seiner Bestimmung nach und zugleich in Folge seines enormen Wachstums sich auf die kirchliche Wohlfahrtspflege, d. h. grundsätzlich Gemeindepflege, beschränkt, ist dann 1903 der Verein »Frauendienst« gefolgt (s. d.), der eine Schwesternschaft für soziale Wohlfahrtspflege bildet.

**3. Das Dienstjahr.** Wie der Kriegsdienst der Männer durch militärische Ausbildung und Übung im Frieden vorbereitet werden mufs, so bedarf der Frauendienst in der Wohlfahrtspflege zur Ausübung entsprechende Vorbildung. In nennenswertem Mafse ist eine solche Vorbereitung — wenigstens soweit diese in Verbindung mit einer nachher folgenden Betätigung im öffentlichen Dienst steht — bisher nur in der Krankenpflege geboten worden und zwar zunächst vom Evangelischen Diakonie-Verein, neuerdings auch vom Frauendienst;

wie eine vor kurzem begründete katholische weltliche Schwesternschaft sich entwickeln wird, mufs erst abgewartet werden. Über das Freiwilligenjahr in der Krankenpflege liegt nun im Evangelischen Diakonie-Verein eine bereits 10jährige Erfahrung vor, die ich in der Broschüre »Ein Freiwilligenjahr in der Krankenpflege, Erfahrungen und Urteile von Schwestern des Evangelischen Diakonie-Vereins«, 2. Aufl., Berlin-Zehlendorf 1901, mitgeteilt habe. Nach den Urteilen solcher, die das Freiwilligenjahr durchgemacht haben, ist es ihnen von bedeutendem Wert gewesen

1. für die körperliche Ausbildung, die bei Mädchen gebildeter Stände meist sehr viel zu wünschen übrig läfst;

2. für die Weckung sozialen Verständnisses und Kenntnis praktischer Lebensverhältnisse durch den Verkehr mit Kranken, Schwestern und Ärzten;

3. als eine vorzügliche Schule des Willens, da die gemeinsame Arbeit an Hilfsbedürftigen die Pflegerinnen zu energischer Anspannung ihrer Kräfte anreizt und befähigt;

4. als wichtiges Mittel der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung und

5. als eine Schule des Corpsgeistes, des genossenschaftlichen Denkens und Empfindens. Besonders wird hervorgehoben, dafs in solchem Frauendienst das wahre Frauenglück bestehe, und andrerseits die Freiheit gepriesen, die mit der durch die Berufspflichten selbstverständlich gesetzten Gebundenheit in glücklichster Weise harmoniere.

Als Dienst in der Wohlfahrtspflege, der der Ausbildung folgt, ist sowohl ein freiwilliger wie ein beruflicher denkbar und verwirklicht. Für den beruflichen Dienst der Frauen bewähren sich bis jetzt am besten die Schwesternschaften, die entweder nach dem Vorbilde der Familie (kirchlich: Diakonissenhäuser; sozial: Rote Kreuzvereine) oder nach dem der mittelalterlichen Innungen als Berufsgenossenschaften (kirchlich: Evangelischer Diakonie-Verein, sozial: Frauendienst) gebildet sind. Für freie Berufstätigkeit regen Zeitschriften (Frauendienst seit 1902 und die Blätter der einzelnen Organisationen) und Frauenvereinigungen der mannigfaltigsten Art an. Doch befinden wir uns zur Zeit zweifellos noch in den Anfängen einer aussichtsreichen Entwicklung.

Berlin-Zehlendorf. Zimmer.

## Fremdwörter

1. Die Fremdwörternot. — 2. Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule.

**1. Die Fremdwörternot.** Keine unserer jetzigen Kultursprachen hat ihren Sprachschatz lediglich aus sich selbst erzeugt, jede hat, auch nachdem ihre Entwicklung zu einem gewissen Abschlusse gelangt war, Bestandteile anderer Sprachen in sich aufgenommen. Aber ungemein verschieden ist nicht nur die Anzahl dieser fremden Bestandteile, sondern auch die Art, in der sie einverleibt wurden. Die Entwicklung einer Sprache gleicht nämlich in mehr als einer Beziehung einem gewaltigen Kampfe, der freilich nur dem Sprachforscher sichtbar ist. Der Feind, der von aufsen einzudringen sucht, ist das Fremdwort. Die Sprache wehrt sich gegen ihn und treibt ihn entweder über die Grenzen zurück, oder sie macht ihn durch Entwaffnung unschädlich und nimmt ihn in ihr Gebiet auf, oder endlich: sie läfst ihm seine Eigenart, weist ihm aber einen gesonderten Wohnbezirk an. Die beiden gröfsten Kulturvölker des Altertums, die Griechen und die Römer, hielten ihre Sprachen verhältnismäfsig rein von Eindringlingen. Von den modernen Kultursprachen leidet die deutsche ganz anders unter der Fremdwörternot als die französische. Bei Erklärung dieser Verschiedenheiten kommen viele Umstände in Betracht: die gesellschaftlichen, politischen und literarischen Verhältnisse eines Volkes, die gröfsere oder geringere Verwandtschaft, in der seine Sprache zu anderen steht, ihre gröfsere oder geringere Anpassungsfähigkeit und anderes. Leicht ersichtlich ist auch, dafs mit der durch die fortschreitende Kultur bewirkten Erweiterung des Gesichtskreises die Gefahr für eine Sprache wachsen mufs, Einbufse an ihrer Reinheit zu erleiden. Die ungeheueren Fortschritte, die in der Neuzeit auf jedem Gebiete gemacht worden sind, die Menge neuer Erfindungen und Entdeckungen, das beständig zunehmende Streben der Völker,

ihren Verkehr auf den ganzen Erdball zu erstrecken, befördern aufserordentlich die Aufnahme fremder Wörter in eine Kultursprache. Wenn nun vollends einem Volke wie dem deutschen bei der Lösung grofser Kulturaufgaben eine Führerrolle zugeteilt, wenn ferner diesem Volke von alters her ein Streben nach aufsen, eine Sehnsucht in die Ferne eigen, und wenn endlich das Vaterland dieses Volkes vermöge seiner Lage auf den beständigen Verkehr mit seinen Nachbarn geradezu angewiesen ist, so wird die Durchsetzung seiner Sprache mit fremden Bestandteilen erklärlich. Aber eben deshalb kann man auch nirgends von einer Fremdwörternot mit gröfserem Rechte reden als in Deutschland. Sie zu beseitigen, hat bei der grofsen Mannigfaltigkeit der Umstände, die sie herbeigeführt haben, grofse Schwierigkeiten. Der Nachweis über Berechtigung oder Nichtberechtigung von Fremdwörtern im einzelnen Falle ist oft schwer zu führen, und die Entscheidung mufs auf unbedingte Gültigkeit nicht selten verzichten. Indes ist infolge der aufserordentlichen Fortschritte, die in unserem Jahrhundert die vergleichende Sprachwissenschaft im allgemeinen und die sog. germanistischen Wissenschaften im besonderen gemacht haben, sowie infolge der wiederholten und eingehenden Erörterung der Fremdwörterfrage bewirkt worden, dafs gegenwärtig in Deutschland über die Hauptsache eine grofse Übereinstimmung herrscht und die Fremdwörterbewegung sich nicht mehr um Grundsätzliches dreht, sondern um die wirksamsten Mittel, anerkannte Grundsätze und Forderungen zur Ausführung zu bringen, oder vielmehr, es handelt sich nur um die Verwirklichung eines einzigen, schon von J. Ch. Gottsched angedeuteten, von Herm. Riegel zum Wahlspruch des Allgem. Deutschen Sprachvereins gemachten Hauptgrundsatzes, der einfach lautet: Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Diese Hauptforderung läfst sich in folgende Einzelforderungen zerlegen: 1. Es ist zu unterscheiden zwischen Lehnwort und eigentlichem Fremdwort; die Lehnwörter sind nach wie vor unbeanstandet zu gebrauchen. 2. Von den eigentlichen Fremdwörtern sind unentbehrlich alle die, die bestimmte geschichtliche Tatsachen oder Verhältnisse bezeichnen. 3. Die wissenschaftlichen Kunstausdrücke, sowie die sog. Weltwörter (»internationale« Wörter) sind innerhalb gewisser Grenzen beizubehalten. 4. In allen übrigen Fällen sind Fremdwörter möglichst zu vermeiden.

1. In den grofsen deutschen Wörterbüchern (von Grimm, Weigand, Fr. Kluge u. a.) wird bekanntlich nicht nur die gegenwärtige Bedeutung der einzelnen Wörter, sondern auch ihr Ursprung, ihre lautlichen Veränderungen, die Ableitungen und Zusammensetzungen untersucht. Ist auch im einzelnen noch manches dunkel oder zweifelhaft, so ist es doch der Sprachforschung gelungen, von einer ganz bedeutenden Anzahl jetzt üblicher deutscher Wörter gleichsam die Lebensbeschreibung dem Leser deutlich vor Augen zu führen. Es ist uns möglich gemacht worden, viele Wörter ins Mittel- und Althochdeutsche und ins Gotische oder in das Lateinische, in das Griechische und in den Sanskrit oder in die dem Deutschen verwandten Sprachen der Holländer, Schweden, Dänen oder ins Keltische und in die slavischen Sprachen, auch ins Hebräische usw. zu verfolgen; wir erkennen, wie manche auf ein sehr hohes Alter, andere auf eine bis jetzt nur kurze Lebenszeit zurückblicken können, noch andere bereits zu den Toten gelegt worden sind. Wir ersehen aber auch, dafs das anderen Sprachen Entlehnte sich bald gröfsere, bald geringere Umänderungen gefallen lassen mufste. Das Wort »Fenster« stammt unzweifelhaft aus dem lateinischen »fenestra« und läfst sich als fënstar bereits im Althochdeutschen nachweisen. Dagegen kommt das aus dem Französischen herübergenommene »Chaise« erst im 17. Jahrhundert vor. Schon aus diesen beiden Beispielen kann man deutlich erkennen, in welch verschiedener Weise die Sprache mit den Fremdwörtern verfahren ist. Das Wort Fenster ist durch Annahme deutscher Betonung, deutscher Endung, deutscher Schreibweise und Aussprache zu einem vollständig deutschen geworden, bei Chaise ist die Schreibweise die fremde geblieben, und die Aussprache schwankt zwischen Schäse und Schêse: Fenster hat Bürgerrecht erlangt, Chaise ist ein geduldeter Eindringling, jenes ist ein Lehnwort, dieses ein Fremdwort (im engeren Sinne). Die Lehnwörter haben im

allgemeinen ein höheres Alter. Viele reichen in die Zeit zurück, in der sich die ersten Einflüsse fremder Kultur auf das deutsche Volk geltend machten. Von den Römern lernten die Deutschen eine Menge Kulturpflanzen kennen, deren Bezeichnungen sie in ihre Sprache aufnahmen, aber mit Anpassung an deren Natur: Aus cerasus machten sie Kirsche, aus ficus Feige, aus cucurbita Kürbis, aus vinum Wein. Nicht minder von den Römern beeinflufst wurde der Germanen häusliches Leben, ihre Baukunst und ihr Verkehr (vergl. Spiegel = speculum, Mauer = murus, Markt = mercatus). Besonders grofs ist die Anzahl der Wörter, die die Deutschen von den Römern durch die Ausbreitung des Christentums erhielten (vergl. Probst = propositus, Pein = poena, Engel = angelus, Kreuz = crux). Dafs die neu erhaltenen Wörter das fremde Gepräge abstreifen und deutsches Gewand anziehen konnten, das hatte seinen Grund vornehmlich in dem Umstande, dafs sie nicht auf schriftlichem, sondern auf mündlichem Wege verbreitet wurden. Das Gehör, nicht das Gesicht war das Aufnahmemittel, und das bewirkte eine unwillkürliche Umgestaltung der fremden Laute und eine Anpassung an die einheimischen. Derartige Wörter wurden sehr bald volkstümlich und sind es bis auf den heutigen Tag geblieben. Sie verdrängen zu wollen, ist nicht nur unmöglich, sondern zeugt auch von Mangel an Sprachgefühl, ja von Geschmacklosigkeit. Zweimal hat die Geschichte der Sprachreinigung derartige Verirrungen aufzuweisen, das eine Mal im 17. Jahrhundert, als Philipp von Zesen nebst einigen Genossen sich zu lächerlichen und den Spott arg herausfordernden Übertreibungen verleiten liefs, und das andere Mal in der Mitte unseres Jahrhunderts, als J. D. C. Brugger sein »Fremdwörterbuch für das deutsche Volk« herausgab. Sowohl Zesen als auch Brugger haben der guten Sache arg geschadet. Doch haben ihre Mafslosigkeiten den Nutzen gehabt, dafs heutigestags in allen die Fremdwörterfrage behandelnden Schriften übereinstimmend von der Verdeutschung der Lehnwörter abgesehen wird.*)

*) Der unbedingten Verurteilung Zesens, wie sie bis vor kurzem in den Literaturge-
schichten zu finden war, ist durch die U
suchungen von Dr. H. Wolff, Der Pur
in der deutschen Literatur des 17. Jahrhun
Strafsburg 1888, von Dr. H. Schultz, di
strebungen der Sprachgesellschaften de
Jahrhunderts für Reinigung der deut
Sprache, Göttingen 1888, und von Dr. K. 
Philipp von Zesen, ein Beitrag zur Gesc
der Sprachreinigung im Deutschen, Prog
des städtischen Gymnasiums zu Danzig
hoffentlich für immer ein Ende gemacht
den. Wir wissen jetzt, dafs »seine Tät
von grofser Bedeutung gewesen ist fü
Verbreitung älterer und jüngerer Neubild
oder für die Erhaltung alter Worte«, und
durch ihn eine ganze Anzahl wohlgelun
Verdeutschungen unserer Sprache einve
worden sind, wie »Erörterung«, »Flä
inhalt«, »lustwandeln« usw.

2. Es kann auch nicht die Au
der Sprachreiniger sein, Ausdrücke
deutschen zu wollen, die sich ein
schichtliche Berechtigung erworben h
So müssen z. B. »Restitutionsedikt«
»heilige Allianz«, so wenig schön sie
klingen, und so leicht sie sich verdeut
lassen würden, doch beibehalten we
weil wir gewohnt sind, damit gan
stimmte geschichtliche Ereignisse zu
zeichnen, an denen nichts mehr, also
der Name nicht, geändert werden
Ebensowenig darf man zu Felde z
gegen Ausdrücke wie »catonische Stre
»epikurische Gesinnung«, »stoischer G
mut« usw. Mit ihrer Beseitigung v
die Sprache geradezu eine Selbstverstü
lung begehen und sich eines vortreffl
Mittels für knappe und bedeutung
Darstellung berauben. Hierher ge
auch die verunglückten Versuche Z
die griechischen Götternamen umzu
schen und für Venus »Lustinne«,
binne« oder »Lachmund«, für Mars »
reich«, für Vulkan »Glutfang« usw
setzen. Auch allgemein gebräuchliche
können nicht ohne weiteres, am weni
durch die Willkür einzelner, beseitigt
den. Wohl aber läfst sich sehr viel
wenn bei allen Neuschöpfungen, die
spruch auf längere Dauer machen, als
Gründung wissenschaftlicher und kü
rischer, gesellschaftlicher und wohlt
Vereinigungen, bei Abschliefsung
Friedensbündnissen, Gründung neuer 
und Stellen, der Wahl des Namens
sondere Sorgfalt zugewendet wird.
zeichnungen wie »Societät«, »Associat

»Union« können dabei ebenso leicht vermieden werden, wie »Statut« für Satzung, »Deputierter« für Abgeordneter, »Kommission« für Ausschuſs, »Decharge« für Entlastung usw.

3. Schwierig ist die Frage, wie es mit den in Wissenschaften und Künsten vorhandenen besonderen Ausdrücken (den sog. termini technici) zu halten sei. Die Geschichte vieler Wissenschaften und Künste lehrt, daſs ihre Anfänge bei den Griechen und den Römern zu suchen sind. Es ist also nicht zu verwundern, daſs sie ihre Kunstausdrücke den Sprachen dieser Völker entnommen haben. Noch fester setzten sich diese Ausdrücke, als mit der Wiederbelebung der klassischen Sprachen zur Zeit der Humanisten und der Renaissance auch verschiedene Wissenschaften und Künste bedeutende Förderung erfuhren. Die Abhängigkeit der Kunstsprache von den Griechen und den Römern ist aber keineswegs nur der deutschen Wissenschaft eigen, sondern findet sich mehr oder weniger bei allen Kulturvölkern. Sie hat bewirkt, daſs auch für Dinge, die den Griechen und den Römern gänzlich unbekannt waren, aus ihren Sprachen entlehnte Namen gebildet wurden und noch gegenwärtig gebildet werden. Es läſst sich auch nicht in Abrede stellen, daſs durch solche den Gebildeten aller Völker verständliche Kunstausdrücke der Verbreitung der Wissenschaften nicht unbeträchtlicher Vorschub geleistet wird. Bekannt ist z. B., wie die durch Linné allgemein gewordene Sitte, in wissenschaftlichen Werken Gattungs- und Artnamen jeder Pflanze mit zwei den klassischen Sprachen entnommenen Ausdrücken zu bezeichnen, dem groſsen Aufschwung der Pflanzenkunde ungemein förderlich gewesen ist, wobei nicht geleugnet werden soll, daſs vom philologischen Standpunkte aus gegen manche dieser Bezeichnungen Einspruch erhoben werden muſs. Aber ein Miſsbrauch der Fremdwörter liegt in solchen Fällen kaum vor. Und ebenso wenig kann es einem Vernünftigen einfallen, sog. Weltwörter wie »Idee«, »Theorie« usw. ausmerzen zu wollen. Der Miſsbrauch ist jedoch sofort da, 1. wenn in Schriften, die sich an das Volk wenden und wissenschaftliche Ergebnisse weiteren Kreisen zugänglich machen wollen, die fremden Ausdrücke selbst da zur Anwendung kommen, wo ganz entsprechende deutsche vorhanden sind, und 2. wenn der fremde Ausdruck nur dazu dient, bei einer sog. neuen Erfindung dem Unkundigen Sand in die Augen zu streuen — auf Kosten seines Geldbeutels. Daſs es aber möglich ist, sich auch in wissenschaftlichen Werken nur deutscher Ausdrücke zu bedienen, ohne daſs die Verständlichkeit darunter leidet, beweisen die Schriften von R. Graſsmann, aus denen die Fremdwörter geradezu verbannt sind.

4. Auf die unter 2 und 3 genannten Fälle pflegen sich alle diejenigen, denen die Bewegung gegen die Fremdwörter unbequem ist, mit Vorliebe zu berufen, um ihre vermeintliche Unentbehrlichkeit zu beweisen. Aber sie beweisen damit nur, daſs sie den Kern der Fremdwörterfrage auf Gebiete hinüberspielen wollen, auf denen er gar nicht zu suchen ist. Der Herd, wo die eigentliche Ausländerei, die »Fremdwörterseuche« zu Hause ist, und wo auch ihre schlimmen Folgen deutlich zu Tage treten, liegt in anderen Gebieten, und zwar gerade in solchen, mit denen in der Gegenwart tagtäglich das ganze Volk in unmittelbare Berührung kommt. Als die wichtigsten dürften zu bezeichnen sein das Zeitungswesen, die schönwissenschaftliche Literatur, die Mode, der kaufmännische und geschäftliche Verkehr, das Heerwesen und die öffentliche Rechtspflege. Aus diesen Gebieten finden sich zahlreiche Beispiele der traurigsten Fremdwörtersucht in den unten angeführten Schriften. Und als schlimme Folgen sind zu bezeichnen: Gewöhnung an Oberflächlichkeit, Lust am Seichten, Überhandnahme des Schwindels, Niedergang des nationalen Bewuſstseins und dazu Spott des Auslandes. Eine Anzahl zumeist dem Französischen entlehnter Ausdrücke scheinen nur deshalb sich so groſser Beliebtheit zu erfreuen, weil sie sich als vortrefflich geeignet erweisen, den Unterschied zwischen erlaubten und sittlich bedenklichen Dingen möglichst zu verwischen. Man denke an Ausdrücke wie »sich amüsieren«, »noble Passionen«, »Filou«, »elegant«, »pikant«, »galant«, »kokett«, »difficil«, »delikat«, »causes célèbres« usw. Sehr bezeichnend in dieser Beziehung ist auch die in den Tagesblättern herrschende

Vorliebe für die Wörter »Defraudant« und »Defraudation«, die lediglich ersonnen sind, um dem Betrüger und der Betrügerei ein Mäntelchen umzuhängen. Dafs derartige Ausdrücke ins Deutsche übergehen konnten, liegt daran, dafs unsere Kultur in wesentlichen Stücken auf den Schultern der romanischen Völker, hauptsächlich der Franzosen, steht, dafs aber mit den Segnungen der Kultur leider auch ihre bedenklichen Auswüchse, die nachweislich zumeist und zuerst auf gallischem Boden entstanden sind, sich in gleichem Mafse verbreiteten.

**2. Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule.** Glücklicherweise ist man jetzt von vielen Seiten her bestrebt, dem Übel Einhalt zu tun. Hervorragende Zeitschriften haben ihren Mitarbeitern die Enthaltung von Fremdwörtern zur Pflicht gemacht, bedeutende Schriftsteller merzen bei Neuauflagen ihrer Werke entbehrliche Fremdwörter aus, viele auf nationalem Boden stehende Vereine lassen neben ihren Sonderzwecken auch die Bekämpfung der Fremdwörter sich angelegen sein. Ganz diesem letzteren Zwecke geweiht hat sich der 1885 durch Herm. Riegel gegründete, im Jahre 1904 bereits 252 Zweigvereine und über 25 000 Mitglieder zählende »Allgemeine Deutsche Sprachverein«, der sich aufser durch seine treffliche Zeitschrift namentlich durch seine Verdeutschungshefte und Preisaufgaben grofse Verdienste erworben hat. Auch das deutsche Reich und mehrere Einzelstaaten haben in wirksamer Weise eingegriffen, ersteres besonders im Verkehrswesen, bei Ausarbeitung des Straf- und des Bürgerlichen Gesetzbuches und durch amtliche Verdeutschungen der Heeressprache, letztere, wie z. B. das Grofsherzogtum Weimar, durch Herausgabe einzelner Wörterverzeichnisse für mehrere Verwaltungszweige. Das Eingreifen des Staates ist für die ganze Fremdwörterfrage von grofser Bedeutung. Er allein besitzt die Macht, neuen Bezeichnungen, wenigstens für bestimmte Gebiete, Gültigkeit zu verschaffen. Ganz überraschend ist z. B. die Schnelligkeit, mit welcher sich der Ausdruck »postlagernd« für poste restante eingebürgert hat.

Aber fast noch wichtiger ist die Mitwirkung der Schule. Während der Staat mehr dem Chirurgen gleicht, der die an dem Sprachkörper befindlichen schlimmen Auswüchse einfach wegschneidet, fällt der Schule die Aufgabe des vorsorglichen Arztes zu, der auf Beseitigung der Krankheitsursachen ausgeht und durch vorbeugende Mafsregeln die Krankheit womöglich im Keime zu ersticken sucht. Es ist in der Tat nicht angängig, die ganze Schuld an der Fremdwörterei etwa der Presse und dem Geschäftsleben zuschieben und die Schule nicht verantwortlich machen zu wollen. Die Herausgeber und die Mitarbeiter der Zeitungen, ebenso wie der gröfste Teil der Kaufleute, haben höhere Schulen besucht und in ihnen entweder geradezu das Gift eingesogen oder nicht genug Gegenmittel zu seiner wirksamen Bekämpfung erhalten. Es ist deshalb auch in erster Linie die höhere Schule, die sich der guten Sache annehmen mufs. Zwar ist die Ausländerei auch in die Volksschule gedrungen, aber doch in verhältnismäfsig weit geringerem Mafse; auch steht mit Sicherheit zu hoffen, dafs die überflüssigen Fremdwörter der Volksschule von selbst verschwinden werden, sobald die höheren Schulen mit gutem Beispiele vorangegangen sind. Dieses Beispiel zu geben, ist eine Pflicht der höheren Schulen. Schon der allgemeine Zweck der Erziehung, dem Jüngling zur »Charakterstärke der Sittlichkeit« zu verhelfen, erfordert es. Denn eine der wichtigsten Seiten dieser Charakterstärke ist die Wahrhaftigkeit in der Gesinnung sowohl als im Reden und Handeln. Die Fremdwörterei verrät zunächst zwar nur Unwahrhaftigkeit im Reden; aber bei dem engen Zusammenhange zwischen Sprechen und Denken führt sie unmerklich vom bequemen Sichgehenlassen zum Leichternehmen sittlicher Wahrheiten und schliefslich zur Unwahrhaftigkeit der Gesinnung. »Ein Mann ein Wort« verliert für denjenigen seine Geltung, der die Sprache nicht dazu braucht, um die Gedanken kund zu geben, sondern um sie zu verschleiern oder zu verbergen. Und wer seine Sprache mit vieldeutigen Fremdwörtern spickt, macht sich eines solchen Mifsbrauches schuldig. Aber auch die Rücksicht auf die besondere Gestalt, die jedes Volk infolge seiner ihm durch die Geschichte zugewiesenen Stellung unter den Völkern dem an und für sich von nationalen Schranken unabhängigen Erziehungsideale zu geben genötigt ist, mufs

eine besonnene Pädagogik veranlassen, dem Fremdwörterunwesen entgegenzutreten. Wohl soll die Schule ebensowenig wie für die Familie und für die Kirche ausschliefslich für den Staat erziehen, aber letzterer darf verlangen, dafs für den Schutz, den er dem einzelnen und der Schule gewährt, diese nicht, wenn auch vielleicht unabsichtlich, ein Geschlecht grofs ziehe, das das Einheimische auch dann nicht achtet, wenn es ebenso gut oder noch besser ist als das Fremde. Erst dann wird die Erziehung berechtigt sein, in der Fremdwörterei keine nationale Gefahr mehr zu erblicken, wenn die Völker keinen anderen Wetteifer mehr kennen als den friedlicher Kulturarbeit. Und so berufe man sich auch nicht auf die Vertreter der zweiten Blütezeit unserer klassischen Literatur als auf Männer, die der Sprachreinigung entweder gleichgültig oder gar feindlich gegenüber gestanden hätten. Nicht nur gab es damals kein deutsches Reich im heutigen Sinne, sondern die unsterblichen Erzeugnisse dieser Geisteshelden sind auch gerade unübertroffene Muster von Sprachreinheit im edelsten Sinne. »In Goethes Iphigenie findet sich mit Ausnahme einiger griechischen Bezeichnungen, wie Parzen, Furien, Tartarus, Larven, Olymp, Lethe, Orakel, kein einziges Fremdwort, im Tasso nur sehr wenige, in Hermann und Dorothea sind etwas über 20 Fremdwörter, meist eingebürgerte, in den drei letzten Gesängen aufser Chaos keines« (Koch, Die Schule und das Fremdwort, S. 34 und 35). Und dazu vergl. man Schillers Glocke, seinen Tell und seine Balladen! Man wird erkennen, dafs Schiller und Goethe wohl in Jugendwerken oder in gelehrter und vertraulicher Unterhaltung oder auch wenn sie einen besonderen Zweck verfolgten, wie Schiller in Wallensteins Lager, sich entbehrlicher Fremdausdrücke bedienten, aber nicht, wenn sie als gottbegnadete Dichter ihr Höchstes aussprachen, wenn sie ihr Herz zum Herzen des deutschen Volkes reden liefsen. Auch die Dankbarkeit gegen denjenigen unserer Dichter, der sich den Ehrennamen »der deutscheste« erworben hat, und dessen Dichtungen sich in den Schulen jeglicher Gattung mit Recht der gröfsten Beliebtheit erfreuen, die Dankbarkeit gegen Uhland mufs die Schule veranlassen, auch ihrerseits dazu beizutragen, dafs der Abscheu gegen die Fremdwörter, von denen sich Uhlands Sprache so augenfällig rein erhalten hat, in dem heranwachsenden Geschlecht genährt werde. Und wenn endlich es eine ausgemachte Sache ist, dafs wegen der Vieldeutigkeit der Fremdwörter die Verständlichkeit und wegen ihres zum Teil häfslichen Klanges (vergl. die abscheuliche Klangwirkung bei einer Häufung der Zeitwörter auf »ieren« und der davon abgeleiteten Hauptwörter) und wegen ihrer vom Deutschen oft abweichenden Betonung die Schönheit der Darstellung gar sehr beeinträchtigt wird, so hat die Schule jedenfalls Gründe genug, gegen das Übel aufzutreten.

Durch die Schule bekämpft werden die Fremdwörter teils unmittelbar, teils mittelbar. Unmittelbar werden sie bekämpft, wenn der Lehrer sowohl in den mündlichen Äufserungen der Schüler, als auch in ihren schriftlichen Arbeiten alle entbehrlichen Fremdausdrücke unnachsichtlich rügt und durch deutsche ersetzen läfst. Dabei wird er nicht selten die Entdeckung machen, dafs der Fremdausdruck der ganzen Klasse geläufig ist, während der entsprechende deutsche von niemand gewufst oder erst nach längerem Suchen gefunden wird. In solchen Fällen ist es dann am Platze, in taktvoller Weise das vaterländische Empfinden wach zu rufen und ein Gefühl der Beschämung zu erregen. Dabei lassen sich mannigfache, das Interesse in hohem Mafse erweckende Belehrungen anknüpfen, wenn der Lehrer Geist und Kenntnisse genug besitzt, um in ähnlicher Weise Fremdwörter behandeln zu können, wie es Hildebrand unübertrefflich in dem Anhange seines Buches vom deutschen Sprachunterricht getan hat. Mit Recht legt Hildebrand grofses Gewicht darauf, dafs die Fremdwörter wieder »an ihren Ort gestellt«, d. h. ihrer Entstehung und ursprünglichen Bedeutung nachgegangen werde. Denn abgesehen davon, dafs hierbei nicht selten wertvolle Erkenntnisse kulturhistorischer Art herausspringen, so verlieren auch die Fremdwörter ihre unheilvolle Macht, sobald sie in das Licht der Geschichte gerückt sind. Auch der fremdsprachliche Unterricht kann zur Bekämpfung der Fremdwörter gute Dienste leisten. Bei Über-

Vorliebe für die Wörter »Defraudant« und »Defraudation«, die lediglich ersonnen sind, um dem Betrüger und der Betrügerei ein Mäntelchen umzuhängen. Dafs derartige Ausdrücke ins Deutsche übergehen konnten, liegt daran, dafs unsere Kultur in wesentlichen Stücken auf den Schultern der romanischen Völker, hauptsächlich der Franzosen, steht, dafs aber mit den Segnungen der Kultur leider auch ihre bedenklichen Auswüchse, die nachweislich zumeist und zuerst auf gallischem Boden entstanden sind, sich in gleichem Mafse verbreiteten.

**2. Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule.** Glücklicherweise ist man jetzt von vielen Seiten her bestrebt, dem Übel Einhalt zu tun. Hervorragende Zeitschriften haben ihren Mitarbeitern die Enthaltung von Fremdwörtern zur Pflicht gemacht, bedeutende Schriftsteller merzen bei Neuauflagen ihrer Werke entbehrliche Fremdwörter aus, viele auf nationalem Boden stehende Vereine lassen neben ihren Sonderzwecken auch die Bekämpfung der Fremdwörter sich angelegen sein. Ganz diesem letzteren Zwecke geweiht hat sich der 1885 durch Herm. Riegel gegründete, im Jahre 1904 bereits 252 Zweigvereine und über 25 000 Mitglieder zählende »Allgemeine Deutsche Sprachverein«, der sich aufser durch seine treffliche Zeitschrift namentlich durch seine Verdeutschungshefte und Preisaufgaben grofse Verdienste erworben hat. Auch das deutsche Reich und mehrere Einzelstaaten haben in wirksamer Weise eingegriffen, ersteres besonders im Verkehrswesen, bei Ausarbeitung des Straf- und des Bürgerlichen Gesetzbuches und durch amtliche Verdeutschungen der Heeressprache, letztere, wie z. B. das Grofsherzogtum Weimar, durch Herausgabe einzelner Wörterverzeichnisse für mehrere Verwaltungszweige. Das Eingreifen des Staates ist für die ganze Fremdwörterfrage von grofser Bedeutung. Er allein besitzt die Macht, neuen Bezeichnungen, wenigstens für bestimmte Gebiete, Gültigkeit zu verschaffen. Ganz überraschend ist z. B. die Schnelligkeit, mit welcher sich der Ausdruck »postlagernd« für poste restante eingebürgert hat.

Aber fast noch wichtiger ist die Mitwirkung der Schule. Während der Staat mehr dem Chirurgen gleicht, der die an dem Sprachkörper befindlichen schlimmen Auswüchse einfach wegschneidet, fällt der Schule die Aufgabe des vorsorglichen Arztes zu, der auf Beseitigung der Krankheitsursachen ausgeht und durch vorbeugende Mafsregeln die Krankheit womöglich im Keime zu ersticken sucht. Es ist in der Tat nicht angängig, die ganze Schuld an der Fremdwörterei etwa der Presse und dem Geschäftsleben zuschieben und die Schule nicht verantwortlich machen zu wollen. Die Herausgeber und die Mitarbeiter der Zeitungen, ebenso wie der gröfste Teil der Kaufleute, haben höhere Schulen besucht und in ihnen entweder geradezu das Gift eingesogen oder nicht genug Gegenmittel zu seiner wirksamen Bekämpfung erhalten. Es ist deshalb auch in erster Linie die höhere Schule, die sich der guten Sache annehmen mufs. Zwar ist die Ausländerei auch in die Volksschule gedrungen, aber doch in verhältnismäfsig weit geringerem Mafse; auch steht mit Sicherheit zu hoffen, dafs die überflüssigen Fremdwörter der Volksschule von selbst verschwinden werden, sobald die höheren Schulen mit gutem Beispiele vorangegangen sind. Dieses Beispiel zu geben, ist eine Pflicht der höheren Schulen. Schon der allgemeine Zweck der Erziehung, dem Jüngling zur »Charakterstärke der Sittlichkeit« zu verhelfen, erfordert es. Denn eine der wichtigsten Seiten dieser Charakterstärke ist die Wahrhaftigkeit in der Gesinnung sowohl als im Reden und Handeln. Die Fremdwörterei verrät zunächst zwar nur Unwahrhaftigkeit im Reden; aber bei dem engen Zusammenhange zwischen Sprechen und Denken führt sie unmerklich vom bequemen Sichgehenlassen zum Leichternehmen sittlicher Wahrheiten und schliefslich zur Unwahrhaftigkeit der Gesinnung. »Ein Mann ein Wort« verliert für denjenigen seine Geltung, der die Sprache nicht dazu braucht, um die Gedanken kund zu geben, sondern um sie zu verschleiern oder zu verbergen. Und wer seine Sprache mit vieldeutigen Fremdwörtern spickt, macht sich eines solchen Mifsbrauches schuldig. Aber auch die Rücksicht auf die besondere Gestalt, die jedes Volk infolge seiner ihm durch die Geschichte zugewiesenen Stellung unter den Völkern dem an und für sich von nationalen Schranken unabhängigen Erziehungsideale zu geben genötigt ist, mufs

eine besonnene Pädagogik veranlassen, dem Fremdwörterunwesen entgegenzutreten. Wohl soll die Schule ebensowenig wie für die Familie und für die Kirche ausschliefslich für den Staat erziehen, aber letzterer darf verlangen, dafs für den Schutz, den er dem einzelnen und der Schule gewährt, diese nicht, wenn auch vielleicht unabsichtlich, ein Geschlecht grofs ziehe, das das Einheimische auch dann nicht achtet, wenn es ebenso gut oder noch besser ist als das Fremde. Erst dann wird die Erziehung berechtigt sein, in der Fremdwörterei keine nationale Gefahr mehr zu erblicken, wenn die Völker keinen anderen Wetteifer mehr kennen als den friedlicher Kulturarbeit. Und so berufe man sich auch nicht auf die Vertreter der zweiten Blütezeit unserer klassischen Literatur als auf Männer, die der Sprachreinigung entweder gleichgültig oder gar feindlich gegenüber gestanden hätten. Nicht nur gab es damals kein deutsches Reich im heutigen Sinne, sondern die unsterblichen Erzeugnisse dieser Geisteshelden sind auch gerade unübertroffene Muster von Sprachreinheit im edelsten Sinne. »In Goethes Iphigenie findet sich mit Ausnahme einiger griechischen Bezeichnungen, wie Parzen, Furien, Tartarus, Larven, Olymp, Lethe, Orakel, kein einziges Fremdwort, im Tasso nur sehr wenige, in Hermann und Dorothea sind etwas über 20 Fremdwörter, meist eingebürgerte, in den drei letzten Gesängen aufser Chaos keines« (Koch, Die Schule und das Fremdwort, S. 34 und 35). Und dazu vergl. man Schillers Glocke, seinen Tell und seine Balladen! Man wird erkennen, dafs Schiller und Goethe wohl in Jugendwerken oder in gelehrter und vertraulicher Unterhaltung oder auch wenn sie einen besonderen Zweck verfolgten, wie Schiller in Wallensteins Lager, sich entbehrlicher Fremdausdrücke bedienten, aber nicht, wenn sie als gottbegnadete Dichter ihr Höchstes aussprachen, wenn sie ihr Herz zum Herzen des deutschen Volkes reden liefsen. Auch die Dankbarkeit gegen denjenigen unserer Dichter, der sich den Ehrennamen »der deutscheste« erworben hat, und dessen Dichtungen sich in den Schulen jeglicher Gattung mit Recht der gröfsten Beliebtheit erfreuen, die Dankbarkeit gegen Uhland mufs die Schule veranlassen, auch ihrerseits dazu beizutragen, dafs der Abscheu gegen die Fremdwörter, von denen sich Uhlands Sprache so augenfällig rein erhalten hat, in dem heranwachsenden Geschlecht genährt werde. Und wenn endlich es eine ausgemachte Sache ist, dafs wegen der Vieldeutigkeit der Fremdwörter die Verständlichkeit und wegen ihres zum Teil häfslichen Klanges (vergl. die abscheuliche Klangwirkung bei einer Häufung der Zeitwörter auf »ieren« und der davon abgeleiteten Hauptwörter) und wegen ihrer vom Deutschen oft abweichenden Betonung die Schönheit der Darstellung gar sehr beeinträchtigt wird, so hat die Schule jedenfalls Gründe genug, gegen das Übel aufzutreten.

Durch die Schule bekämpft werden die Fremdwörter teils unmittelbar, teils mittelbar. Unmittelbar werden sie bekämpft, wenn der Lehrer sowohl in den mündlichen Äufserungen der Schüler, als auch in ihren schriftlichen Arbeiten alle entbehrlichen Fremdausdrücke unnachsichtlich rügt und durch deutsche ersetzen läfst. Dabei wird er nicht selten die Entdeckung machen, dafs der Fremdausdruck der ganzen Klasse geläufig ist, während der entsprechende deutsche von niemand gewufst oder erst nach längerem Suchen gefunden wird. In solchen Fällen ist es dann am Platze, in taktvoller Weise das vaterländische Empfinden wach zu rufen und ein Gefühl der Beschämung zu erregen. Dabei lassen sich mannigfache, das Interesse in hohem Mafse erweckende Belehrungen anknüpfen, wenn der Lehrer Geist und Kenntnisse genug besitzt, um in ähnlicher Weise Fremdwörter behandeln zu können, wie es Hildebrand unübertrefflich in dem Anhange seines Buches vom deutschen Sprachunterricht getan hat. Mit Recht legt Hildebrand grofses Gewicht darauf, dafs die Fremdwörter wieder »an ihren Ort gestellt«, d. h. ihrer Entstehung und ursprünglichen Bedeutung nachgegangen werde. Denn abgesehen davon, dafs hierbei nicht selten wertvolle Erkenntnisse kulturhistorischer Art herausspringen, so verlieren auch die Fremdwörter ihre unheilvolle Macht, sobald sie in das Licht der Geschichte gerückt sind. Auch der fremdsprachliche Unterricht kann zur Bekämpfung der Fremdwörter gute Dienste leisten. Bei

setzungen aus einer fremden Sprache, besonders aus dem Lateinischen und dem Französischen, ist die Bequemlichkeit der Schüler leicht dazu geneigt, statt rein deutsche Ausdrücke zu suchen, die entsprechenden ins Deutsche übergegangenen Fremdwörter zu gebrauchen (z. B. Dialog für dialogue, Armee für armée). Da steht dem Lehrer ein weites und dankbares Feld zur Übung in wirklichem Deutsch offen. Einige Verteidiger der Fremdwörter sind freilich der Ansicht, dafs sie, indem man an sie als an etwas Bekanntes anknüpfe, ein gutes Mittel zur Erlernung des Wortschatzes der fremden Sprache wären. Für vereinzelte Fälle mag das zugegeben werden. Aber im grofsen und ganzen sind die Fremdausdrücke, wie das Plattner (Unsere Fremdwörter vom Standpunkte des französischen Unterrichts betrachtet, Jahresbericht der Realschule zu Wasselnheim i. E. 1889) für das Französische nachgewiesen hat, vielmehr Hindernisse für die Erlernung.

Es ist nicht nötig, dafs Belehrungen über die Fremdwörter immer nur an die lehrplanmäfsigen Stoffe angeknüpft werden; in den höheren Klassen mag der Lehrer, wenn er nur sonst in richtigem Verhältnisse zu seiner Klasse steht, hin und wieder einen von unnötigen Fremdwörtern strotzenden Zeitungsausschnitt mit in die Schule bringen, ihn ruhig, d. h. ohne irgend welche gehässige Bemerkung gegen seinen Urheber, verdeutschen lassen und daran die nötigen Erläuterungen anschliefsen. Die Ergebnisse können in ein besonderes Heft eingetragen werden, das verschiedene Abteilungen enthält, z. B. eine für Lehnwörter, eine für unentbehrliche Fachausdrücke, eine für solche Wörter, die eine sehr vielfache Verdeutschung nötig machen, usw. Gute Dienste tun ferner in den Klassen aufgehängte Fremdwörterverzeichnisse, die aber nur nach sorgfältigster Beratung des gesamten Lehrkörpers aufgestellt sein dürfen. Sehr ist hierbei darauf zu achten, dafs solche Verzeichnisse nicht in Gebiete übergreifen, wo das Vorgehen einer einzelnen Lehranstalt nur vom Übel sein würde, und wo allein von staatlichem Eingreifen etwas zu hoffen ist. Selbstverständlich müssen, wo die Schulbehörden bereits Verdeutschungsverzeichnisse aufgestellt und zur Kenntnis der Leiter der Anstalten gebracht haben, nun auch die Schüler damit bekannt gemacht und jene Verzeichnisse in ähnlicher Weise als Richtschnuren für den deutschen Unterricht benutzt werden, wie die staatlich aufgestellten Regeln für die deutsche Rechtschreibung. Nur hoffe man nicht, dafs ein einseitiges Vorgehen der Einzelstaaten Aussicht auf durchgreifenden Erfolg habe. Erst dann, wenn die Erkenntnis sich Bahn gebrochen haben wird, dafs die Beseitigung entbehrlicher Fremdwörter Sache des deutschen Reiches sei, werden nachhaltige Wirkungen zu verspüren sein.

Aber noch wichtiger als die unmittelbare ist die mittelbare Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule. Hier handelt es sich vor allem um das gute Beispiel, das den Schülern zu geben ist. Zunächst mufs der Lehrer selbst seine Unterrichtssprache in strenge Zucht nehmen, er mufs aus ihr alle Fremdwörter ausmerzen, von denen er nicht wünschen kann, dafs sie die Schüler anwenden. Sodann ist von grofser Wichtigkeit, dafs alle Äufserungen, mit denen die Vertreter der Schule, in erster Linie ihr Leiter, sich an die Öffentlichkeit wenden, also bei Schulberichten, Einladungen zu Schulprüfungen und Schulfestlichkeiten, in möglichst reinem Deutsch abgefafst werden. Der Leiter der Anstalt kann sehr viel tun, wenn er, ohne die Absicht in allzu offenkundiger Weise hervorzukehren, in Wort und Schrift, besonders auch bei gemeinsamen Beratungen mit dem Lehrkörper, bei Rundschreiben an die Lehrer und ähnlichen Anlässen gewisse Fremdwörter vermeidet, die aus Bequemlichkeit und Gedankenlosigkeit von Jahr zu Jahr sich fortgeschleppt haben. Ein weiteres fruchtbares Feld öffnet sich bei Einführung neuer Lehrbücher oder neuer Auflagen von bereits eingeführten. Durch Vorschläge, die an die Verfasser oder die Verleger einzusenden sind, kann ein gewisser Druck auf diese ausgeübt und manches überflüssige Fremdwort entfernt werden. Sehr viel wird schon gewonnen, wenn die Lehrbücher sich befleifsigen, bei Fachausdrücken, sobald ein entsprechender deutscher vorhanden ist, diesen immer zuerst und den fremden in Klammern daneben zu setzen, anstatt, wie es so häufig geschieht, umgekehrt zu verfahren. Freilich sind hierbei

Vorsicht und feinfühliger Takt erforderlich. Vor allem breche der Lehrer mit dem traurigen Wahne, dafs er sich und der Wissenschaft etwas vergebe, wenn er sie deutsch zu seinen Schülern reden lasse. Mit gröfserem Rechte liefse sich die gegenteilige Behauptung aufstellen, dafs, für die Schüler wenigstens, die wissenschaftliche Vertiefung Schaden erleide, wenn ihnen die fremdsprachlichen Kunstausdrücke zu einer Zeit eingepaukt werden, in der sie sich unmöglich genügendes Verständnis der durch sie bezeichneten Dinge erworben haben können. Sind schon die deutschen Bezeichnungen vom Übel, wenn die Sache selbst noch nicht gründlich behandelt worden ist, so ist die Verfrühung der fremdsprachlichen ein noch viel gröfseres. Man denke nur an die vielen Mifsverständnisse, denen sie ausgesetzt sind, an die Schwierigkeiten ihrer Aussprache und Schreibweise für den geistig noch unreifen Schüler.

Nach alledem ist es nicht ungerechtfertigt, zu verlangen, dafs beispielsweise folgende deutsche Ausdrücke als vollwertiger Ersatz für die fremden der Schulsprache einverleibt werden:

Stabreim (Alliteration), Einschnitt (Cäsur), Zwiegespräch (Dialog), Geschlecht (Genus), Wortumstellung (Inversion), Steigerung (Klimax), Versmafs (Metrum), verneinen (negieren), Vorsilbe (Präfix), Vergleichungspunkt (tertium comparationis), Beweis oder Beweisgrund (Argument), Mittelpunkt (Zentrum), Unterschied (Differenz), Ausdehnung (Dimension), zusammenzählen (addieren), abziehen (subtrahieren), malnehmen oder vervielfältigen (multiplizieren), teilen (dividieren), Ergebnis (Facit), Brennpunkt (Focus), Raumlehre (Geometrie), Voraussetzung (Hypothesis), unregelmäfsig (irregulär), Mittagskreis (Meridian), Klammer (Parenthese), Vieleck (Polygon), Staubbeutel (Anthere), Senkwage (Aräometer), Pflanzenkunde (Botanik), Tierkunde (Zoologie), Auswaschung oder Ausnagung (Erosion), Ausbruch (Eruption), Fleischfresser (Karnivoren), Versteinerung (Petrefakt), Wägbarkeit (Ponderabilität), Fernrohr (Teleskop), Gewebe (Textur), Zeitalter oder Zeitrechnung (Ära), Einverleibung (Annexion), Lebensbeschreibung (Biographie), Abgeordneter (Deputierter), Völkerkunde (Ethnographie), Erdkunde (Geographie), Gesichtskreis (Horizont), Festland (Kontinent), Hauptstadt (Metropole), Abendland (Occident), Morgenland (Orient), Ächtung (Proskription), Sonnenwende (Solstitium), duldsam (tolerant), Weltall (Universum), Zerstreuung (Diaspora), Priesterherrschaft (Hierarchie), Vielgötterei (Polytheismus), Vierfürst (Tetrarch), Abc (Alphabet), Jahrzehnt (Decennium), Abwehr oder Verteidigung (Defensive), Angriff (Offensive), Verzierung (Dekoration), Begriffsbestimmung (Definition), Tagebuch (Diarium), Mifsklang (Dissonanz), lehren (dozieren), Musterbeispiel (Paradigma), Vorherbestimmung oder Gnadenwahl (Prädestination), Geschenk (Präsent) usw.

Der Lehrer, der sich gewöhnt, die deutschen Ausdrücke stetig anzuwenden, wird bald die guten Folgen spüren. Nur hüte er sich vor allem Sklavischen und Gezwungenen. Eine blofse Wortübersetzung ist häufig vom Übel, der ganze Gedanke mufs mitunter anders gefafst werden, um den Fremdausdruck zu vermeiden. Aber der Lehrer sei auch nicht zu ängstlich und peinlich, wenn etwa der deutsche Ausdruck nicht zu allen Bedeutungen des Fremdwortes pafst, oder wenn man von ihm nicht dieselben Ableitungen bilden kann, wie von dem fremden. Es genügt, wenn die deutsche Bezeichnung sich mit dem deckt, wovon gerade die Rede ist. Das Wort »Mittelpunkt« als Übersetzung von »Zentrum« deshalb verwerfen zu wollen, weil letzteres auch der Name einer bekannten politischen Partei ist, oder weil man von Mittelpunkt nicht in gleicher Weise ein Eigenschaftswort bilden kann, wie von Zentrum, ist durchaus ungerechtfertigt und ein Ausflufs jener grofsen Peinlichkeit und Kleinigkeitskrämerei, die den Deutschen schon manchmal arg geschadet haben.

Im deutschen Unterricht kommt es namentlich darauf an, das Bewufstsein von der Biegsamkeit und dem Reichtum der deutschen Sprache auf alle Weise zu stärken. Der Wortbildungslehre als demjenigen Teile der Sprachlehre, der nicht nur an und für sich das Interesse der Schüler in höherem Mafse in Anspruch nimmt, sondern auch ungesucht viel deutsche Wörter ins Bewufstsein ruft, die durch den Fremdwörterunrat der Gefahr der Erdrückung ausgesetzt sind, ist besondere Aufmerksam-

keit zu widmen. Bei Feststellung des Lesestoffes, der eingehender behandelt werden soll, sehe man darauf, dafs er möglichst reines Deutsch enthalte. Dann werde er aber auch tüchtig ausgebeutet und namentlich vom Auswendiglernen, auch prosaischer Stücke, der weiteste Gebrauch gemacht. Durch das Auswendiglernen sprachreiner Stücke wird das Ohr geschärft für den deutschen Laut, so dafs ihm das Fremde schon wegen seines Klanges anstöfsig wird. Wenn die Rücksicht auf die Sprachreinheit bei Auswahl des Lesestoffes ein entscheidenderes Wort mit zu reden hat, als ihm noch öfter vergönnt ist, dann wird man auch bald von dem vergeblichen und verderblichen Bestreben abkommen, die Entwicklung der gesamten deutschen Literatur den Schülern vorzuführen. Uhland, Schiller und Goethe nebst jenen Schriftstellern, deren volkstümliche Stücke den bekannten eisernen Bestand der besseren Lesebücher bilden, liefern noch immer für Lehranstalten jeder Art einen so unermefslichen und reichen Stoff, dafs die Schule nicht nötig hat, Geister zweiten und dritten Ranges ungebührlich zu berücksichtigen. Die liebende Versenkung in jene Meister des deutschen Wortes schützt am besten vor der Ausländerei.

Literatur: Simon Rote, Ein teutscher Dictionarius usw. Augsburg 1571. — Joach. Friedr. Campe, Über die Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache. 1794. — Ders., Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. 1801. 2. Aufl. Braunschweig 1813. — Aug. Fuchs, Zur Geschichte und Beurteilung der Fremdwörter im Deutschen. Dessau 1842. — J. D. C. Brugger, Das Urbild der deutschen Reinsprache. Heidelberg 1847. — Ders., Fremdwörterbuch für das deutsche Volk, mit 14000 Fremdwörtern. 1855. — W. Wackernagel, Die Verdeutschung fremder Wörter. 2. Aufl. Basel 1863. — W. Wendler, Zusammenstellung der Fremdwörter des Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen nach sachlichen Kategorien. Progr. des Gymnasiums zu Zwickau. 1865. — Th. Mertens, Wider die Fremdwörter. Hannover 1871. — L. Tobler, Die fremden Wörter in der deutschen Sprache. Basel 1872. — Du Bois-Reymond, Über eine Akademie der deutschen Sprache. Berlin 1874. — Th. Heinze, Über die Fremdwörter im Deutschen. Heft 106 der Deutschen Zeit- und Streitfragen von Holtzendorff. 1878. — R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule usw. Leipzig u. Wien 1879. 6. Aufl. 1898. (Anhang: Von Behandlung der Fremdwörter in der Schule). — W. Pohlmann, De Schule und die Fremdwörter. Progr. der Realschule in Barmen. 1879. — Konr. Rofsberg, Deutsche Lehnwörter in alphabetischer Anordnung. Hagen u. Leipzig 1881. — H. Dunger, Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter, mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. Leipzig 1882. — Ders., Das Fremdwörterunwesen in unserer Sprache. Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Heft 65. Heilbronn 1884. — Ders., Wider die Engländerei in der deutschen Sprache. Berlin 1899. — H. Riegel, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Leipzig 1883. 2. Aufl. Leipzig 1888. — Ders., Der allgemeine deutsche Sprachverein. Heilbronn 1885. — O. Lyon, Der deutsche Stil. 3. Aufl. Leipzig u. Prag 1884 (S. 149—162). — W. Buchner, Beiträge zu einem Verdeutschungswörterbuch. Jahresbericht der städtischen höheren Mädchenschule zu Crefeld. 1885. — Denk, Die Verwelschung der deutschen Sprache. Gütersloh 1885. — O. Arndt, Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache. Paderborn u. Münster 1886. — A. Bliedner, Über Fremdwörter in der deutschen Sprache. Eisenach 1886. — Ders., Die Fremdwörterfrage und die Schule. Erziehungsschule 1886, Nr. 9 u. 10. — Blasendorff, Das Fremdwörterunwesen und die Pflichten der höheren Schulen. Berlin 1886. — Ders., Verdeutschungswörterbuch für Schule und Haus. Berlin 1887. — O. Behaghel, Die deutsche Sprache. Leipzig u. Prag 1886 (S. 116—141: Die Einwirkung fremder Sprachen auf das Deutsche). — O. Sarrazin, Verdeutschungswörterbuch. Berlin 1886. 2. Aufl. Berlin 1889. — Meyer-Markau, Fremdwort und Schule. Gotha 1887. — Rümelin, Die Berechtigung der Fremdwörter. Freiburg 1887. — Pietsch, Der Kampf gegen die Fremdwörter. Berlin 1887. — Verdeutschung von Fremdwörtern für den öffentlichen Dienst im Grofsherzogtum Sachsen. I. Für die höheren Lehranstalten. Weimar 1887. II. Für die Behörden im allgemeinen. Weimar 1888. III. Für die Seminare und Volksschulen. Weimar 1894. — Berichte über die Jahresversammlungen des deutschen Sprachvereins zu Weimar. 1888 ff. — Hornemann, Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen. Hannover 1888. — W. Kirchbach, Zur Fremdwörterfrage. Dresden 1889. — Koch, Die Schule und das Fremdwort. Essen 1890. — W. Cremer, Kleines Verdeutschungswörterbuch. Hannover-Linden 1890. — Ders., Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Hannover-Linden 1891. — G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Wilh. Meigen, Die deutschen Pflanzennamen. Berlin 1898. — Th. Vernaleken, Deutsche Sprachrichtigkeiten und Spracherkenntnisse. Wien 1900. — Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, zur Zeit herausgeg. von Oskar Streicher. — Zeitschrift für deutsche Wortforschung, herausgeg. von F. Kluge. Seit 1900. Weitere Literatur s. besonders in der Zeitschr. d. A. D. Sprachvereins.

Eisenach. A. Bliedner.

**Freundschaft**

s. Jugendfreundschaft

## Frick, Otto

1. Leben. 2. Schriften. 3. Lehren. 4. Pädagogische Wirksamkeit.

**1. Leben.** Otto Paul Martin Frick wurde am 21. März 1832 in Schmitzdorf, Kreis Jerichow II, in dem preufsischen Regierungsbezirke Magdeburg, geboren, wo sein Vater Pastor war. Dort blieb er bis zu seinem 8. Lebensjahre, wo der Vater nach dem Städtchen Havelberg, im Regierungsbezirk Potsdam, versetzt wurde. Hier vereinigte dieser verschiedene Knaben zu einer kleinen Schule, in der er auch seine Söhne mit unterrichtete. Aber schon im Jahre 1844 siedelte er nach dem Dorfe Bötzow im Kreise Osthavelland über. Hier genofs Frick den Unterricht seines Vaters noch bis zum Herbste 1845. Im Alter von $13^1/_2$ Jahren wurde er dem Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin und zugleich dem mit diesem verbundenen Alumnate übergeben. Er wurde in die Tertia aufgenommen. Bald trat er in nähere Beziehungen zu dem damals hier als Lehrer tätigen Ludwig Adolf Wiese, dem späteren Leiter des preufsischen höheren Schulwesens, Beziehungen, die bis zu Fricks Tod gedauert haben. Wieses anregendem Unterricht ist es wohl mit zuzuschreiben, dafs Frick beim Abgange von der Schule, im Gegensatz zu dem früheren Wunsche seines Vaters, sich entschlofs, Philologie und Geschichte zu studieren, um später Lehrer zu werden. Michaelis 1851 bezog er im Alter von $19^1/_2$ Jahren die Universität Berlin, die er aber schon Ostern 1852 mit Halle vertauschte. Bei seinem weitstrebenden Geiste beschränkte er sich nicht auf sein Fachstudium, sondern er beschäftigte sich auch mit Germanistik, Philosophie und Theologie. In Halle befreundete er sich mit den Söhnen des ehemaligen Rektors der Latina Maximilian Schmidt († 1841), in deren Familie er gern verkehrte. Er nahm auch Teil an den Vergnügungen und Bestrebungen der Studentenschaft, aber seine Hauptneigung zog ihn doch immer wieder zu den Wissenschaften. Schon am 15. August 1855 bestand er mit Auszeichnung die Staatsprüfung, und kurz darauf erwarb er sich die Doktorwürde. Seine ersten Lehrversuche machte er am Pädagogium der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Aber es sollte ihm beschieden sein, die Kenntnis des Altertums, die er durch das Studium gewonnen hatte, zu vertiefen durch Erschauen des klassischen Bodens. 1855—1857 weilte er in Konstantinopel als Hauslehrer bei dem preufsischen Gesandten von Wildenbruch, dessen Söhne er zu unterrichten hatte. Hier knüpfte sich das enge Verhältnis zu dem damals zehnjährigen Ernst von Wildenbruch, der auch als gefeierter Dichter dem Lehrer seiner Jugend stets treue Anhänglichkeit und Verehrung bewiesen hat. Frick benutzte jene Zeit, um sich durch Wanderungen und weitere Ausflüge in gröfseren Teilen Kleinasiens heimisch zu machen, und seine Rückreise nahm er so, dafs er die wichtigsten Punkte Griechenlands und Italiens kennen lernte. Ein junger Lehrer, der eine für jene Zeiten so ungewöhnliche Vorbereitung für seinen Beruf genossen hatte, mufste bei seinen reichen Anlagen und seinem anregenden und zuverlässigen Wesen schnell Beachtung finden und leicht zu hohen Stellungen emporsteigen. Nur sieben Jahre war er Gymnasiallehrer, erst in Berlin, dann in Essen, hierauf in Wesel. Hier konnte er 1859 als Oberlehrer seine Braut, die Schwester seines Freundes, die Tochter des verstorbenen Rektors Schmidt in Halle, als Gemahlin heimführen, die ihn in glücklicher Ehe mit vier Söhnen beschenkte. Nachdem er dann kurze Zeit erster Oherlehrer in Barmen gewesen war, berief ihn schon 1864 auf Wieses Veranlassung der Magistrat der Stadt Burg als Direktor mit der Aufgabe, die dortige Realanstalt in ein Gymnasium umzuwandeln. 1868—1874 war er darauf Direktor in Potsdam, 1874—1878 Direktor in Rinteln. Hier starb ihm nach langer Krankheit seine erste Gattin, hier fand er aber auch später für seine Kinder eine zweite Mutter in der Tochter des Amtmanns Schaum in Brumby. Im Herbst 1878 wurde er als Rektor der Latina an die Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. (s. Franckesche Stiftungen) berufen, deren Direktor damals Dr. Theodor Adler war. Da dieser im Frühjahr 1879

[illegible] für den
[illegible] das Haupt

referat, das er nachher besonders veröffentlichte. In dasselbe Jahr (1883) fällt seine bedeutungsvolle Schrift: Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Jetzt war er ganz in seinem Fahrwasser. Schon 1884 begründete er die »Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen«, die er erst in Gemeinschaft mit G. Richter in Jena, später mit H. Meier in Schleiz herausgab. Es gelang ihm, viele tüchtige Kräfte zum Mitarbeiten heranzuziehen. Fast jedes Heft enthielt einen Beitrag von ihm selbst, der meist sehr wertvoll war. Wir heben einige hervor: »Der didaktische Katechismus« in Heft 1 und 2; »Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips« in Heft 9; »Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima« in Heft 5; »Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplanes« in Heft 28; »Die Kaiserfragen« in Heft 27; »Über die Art und Kunst des Sehens« in Heft 13. Andere sind einzelnen Unterrichtsfächern gewidmet, vor allem dem deutschen und dem Geschichtsunterricht, von denen ich besonders nenne: »Tarent und Pyrrhus« in Heft 1; »Die römische Königsgeschichte« in Heft 21. Aber auch für andere Zeitschriften und Sammlungen von Abhandlungen war er tätig. So veröffentlichte er in der Denkschrift des dritten Evangelischen Schulkongresses (1884) das gedankenreiche Referat »Die Einheit der Schule« und 1887 in den Schriften des deutschen Einheits-Schulvereines das Referat über »Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule« usw. Alle diese und viele andere wertvolle Abhandlungen sind von seinem Sohne Dr. Georg Frick vereinigt herausgegeben in zwei Bänden unter dem Titel »Pädagogische und didaktische Abhandlungen«, Halle 1893. Aus seinem Unterrichte heraus erwuchsen auch einige umfänglichere Werke: Epische und lyrische Dichtungen erläutert für die Oberklassen höherer Schulen und für das deutsche Haus. In Verbindung mit Fr. Polack herausgegeben. Berlin 1885. Gera 1887. Darin von Frick die Erläuterungen zum Heliand, zum Messias, zu Klopstocks Oden und zu Goethes lyrischen Gedichten. Aus diesem Buche ist es mir erst aufgegangen, wie man Klopstocks Dichtungen, wenigstens eine Auswahl seiner Oden, den Schülern so nahe bringen kann, dafs sie sich für den Dichter begeistern. Noch bedeutender ist der »Wegweiser durch die klassischen Schuldramen«, dessen erster Teil Lessings und Goethes Dramen, der zweite Schillers Dramen bis Wallenstein einschliefslich behandelt. (Inzwischen in 3. Auflage erschienen, herausgegeben von des Verfassers Sohne, Oberlehrer Dr. Frick in Halle.) Der dritte Teil ist nach Fricks Tode von einem seiner Schüler, H. Gaudig, jetzt in Leipzig, verfafst worden. Frick hat diese klassischen Dramen ästhetisch sowohl wie psychologisch so tief erfafst, und weifs die einzelnen Fäden der dichterischen Gewebe so geschickt aufzuzeigen, dafs ich kaum eine Erklärungsschrift wüfste, aus der besonders der Lehrer mehr Belehrung schöpfen könnte. Nur ist, infolge von Fricks Gedankenreichtum, das gebotene Material so überreich, dafs man es erst sichten mufs, ehe man es für den Unterricht verwenden kann. — Dem Schulleben unmittelbar entstammen auch seine Schulreden (nach dem Tode herausgegeben von Dr. Georg Frick, Gera 1892), welche tiefe Einblicke in seine religiöse, sittliche und pädagogische Denkweise gewähren. — Zu seinem Amt als Leiter des Seminars stehen aufser dem obenerwähnten Büchlein über das Seminarium Praeceptorum in Beziehung die Aufsätze, welche er über Lehrerbildung geschrieben hat, so »Winke betreffend eine planmäfsige Anleitung der candidati probandi« (Heft 16 der Lehrproben) und »Miszellen zur Lehrerbildungsfrage« (Heft 8 und 19), ebenso »Mitteilungen aus der Arbeit im Seminarium Praeceptorum« (Heft 5). Eine Übersicht über den ganzen Schulstaat, den er so glücklich zu leiten wufste, gab er Ende 1891 heraus: »Die Franckeschen Stiftungen.« Dem Stifter selbst ist ein Aufsatz im 5. Jahrgange der Kirchlichen Monatsschrift gewidmet: »August Hermann Francke«. Neu herausgegeben hat Frick 1889 des Stifters Werkchen »August Hermann Franckens Kurtzer und einfältiger Unterricht. Wie die Kinder zur Wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind, zum Behuf Christlicher Informatorum entworffen«. Die Hauptgedanken, die seiner Auffassung von der Erziehung zu Grunde liegen, hat

er ausgesprochen in den allgemeineren Schriftchen: »Der Begriff der Nationalität und die deutsche Nation«, Berlin 1870. »Das Wesen der wahren Bildung«, Frankfurt a. M. 1877 (in »Zeitfragen des christlichen Volkslebens« Bd. II), »Mythus und Evangelium«, Heilbronn 1879 (ebendas. Bd. IV), »Über das Wesen der Sitte« (ebendas. Bd. IX). Seine sonstigen Schriften findet man aufgezeichnet in der Monatsschrift ‚Neue Bahnen', Gotha 1893, Oktoberheft. Ein systematisches Werk von ihm existiert nicht, wäre aber vielleicht noch zu erwarten gewesen. Zu einem innern Abschlusse seiner Gedanken über Didaktik und Pädagogik war er bei seinem Tode noch nicht gelangt; er lernte noch mit der Begier der Jugend und war neuen Anregungen stets zugänglich, aufser wo er abgeschlossen zu haben glaubte. Trotz der Klarheit seines Denkens ist es nicht immer leicht, den Sinn seiner Worte mit Sicherheit festzustellen, weil er sich nicht bestimmter philosophischer Schulausdrücke bediente und für die Tiefe seiner Gedanken nicht immer den erschöpfenden Ausdruck fand. Das hat auch Hermann Welcker empfunden, der sich der interessanten Aufgabe unterzogen hat, »Fricks Ansichten über Psychologie als Grundlage der Didaktik« Pforzheim 1894, zu behandeln.

**3. Lehren.** Fricks Erziehungsziel ist christliche Bildung. Seine Schüler sollen werden »gotterfüllte Persönlichkeiten«, die, selbst erneut und erbaut, auch befähigt sind, an ihrem Teile mitzuarbeiten an der Erneuerung, Heiligung und Erbauung unserer Volkspersönlichkeit. Dies Ziel schwebt ihm stets vor, es ist der Mittelpunkt seiner pädagogischen Schriften auch da, wo nicht mit deutlichen Worten davon die Rede ist. Aber er ist ein Feind wie der religiösen Engherzigkeit so des unklaren Schwärmens. Unmittelbares Ziel ist ihm Auf- und Ausbau eines geschlossenen Gedankenkreises in dem Geiste des Zöglings, sowie fruchtbarste Entwicklung und Pflege seiner geistigen und sittlichen Kräfte. Überall, auf allen Gebieten, dringt er auf möglichst klare Verstandesbegriffe und Aufstellung von Typen, als Stützen der Begriffe. In Prima sollen Begriffe wie Ehre, Freiheit, das Tragische, den Unterricht mehr oder weniger beherrschen. Ja, er wünschte sich, dafs die Gymnasial-Oberprima möglichst frei gehalten würde von neuem Stoffe, dafs vielmehr der in den andern Klassen zugeführte Stoff hier begrifflich verarbeitet würde.

Das ganze Unterrichtsgebiet zerfällt ihm in drei Teile: Gott, Natur, Geschichtliches. Aber die Schule hat es auf keinem dieser Gebiete mit wissenschaftlicher Vollständigkeit zu tun; die Fachwissenschaften müssen auf ihren allgemeinen Bildungsgehalt hin untersucht werden; es mufs eine »Schulwissenschaft« geschaffen werden, die das Typische aussondert; denn dieses allein hat bildenden Wert. Deshalb war Frick ein Freund der Zillerschen kulturhistorischen Stufen, bei welchen ja auch das Typische herausgehoben wird, damit so ein Einblick gegeben werde in den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts im allgemeinen. Diese Typen, seien es nun Naturgegenstände oder Orte oder Personen, müssen bis zur vollständigen Klarheit durchgearbeitet werden. So wird der Zögling heimisch in der göttlichen Welt, in der Natur, in der geschichtlichen Welt. Über allen geschichtlichen Persönlichkeiten steht ihm aber die Person Christi, des Erlösers, der das Ideal alles menschlichen Strebens sein soll.

In seiner Didaktik schliefst sich Frick an Herbart an, weil er hier allein fand, was er für die Unterweisung der Kandidaten brauchte, didaktische Prinzipien, welche auf jede Art des Unterrichts angewendet werden können. Er äufsert sich darüber, Lehrproben V, S. 110 (Pädag. Abh. II, 247) folgendermafsen: »Mit jedem Schritte weiter . . . findet man, dafs das, was in dieser Beziehung von den grofsen Pädagogen vorher schon aufgestellt und ausgesprochen war, nirgends so tief und einheitlich gefafst, so klar begründet und so systematisch verarbeitet worden ist wie von Herbart und seiner Schule, dafs demnach nichts sich so sehr eignet, durch die Aufgaben einer zielbewufsten Didaktik hindurchzuführen, als die Einführung in ihre Bestrebungen. So wenig nun in unseren Anstalten die Herbartsche Didaktik irgend einem Leiter oder Lehrer direkt oder indirekt aufgenötigt wird, so frei wir selbst uns zu den Forderungen derselben stellen, so ist doch ganz unwillkürlich das Inter-

esse an dieser Didaktik zu einer bewegenden und zugleich uns verbindenden Macht geworden«. Ein eigentlicher Herbartianer ist Frick nicht geworden. Dafür glauben wir zwei Ursachen zu finden. Von allgemeinen didaktischen Grundsätzen bis zur Anwendung derselben auf die einzelnen Fächer ist noch ein grofser Schritt. Dieser Schritt war in der Herbartschen Schule wohl für den Volksschulunterricht getan, aber nicht für den Gymnasialunterricht. Es lagen also fast keine Vorbilder vor, die den Seminaristen zur Nachahmung hingestellt werden konnten. Frick selbst war aber eine viel zu lebhafte und schöpferisch angelegte Natur, als dafs er die einzelnen Andeutungen Herbarts und seiner Anhänger, die etwa für die einzelnen Gymnasialfächer Fingerzeige enthielten, hätte zusammentragen mögen, um daraus zu schliefsen, wie jene sich den Gymnasialunterricht gedacht hatten, und um dann erst aufzustellen, was unbrauchbar, was annehmbar sei. Sobald er sich durchdrungen hatte mit einigen der wichtigsten psychologischen und didaktischen Ideen der Herbartschen Schule, ging er selbstschaffend vor. Der Widerspruch, den sein Verfahren bei den strengen Herbartianern fand, war auch nicht geeignet, den selbständigen Denker in seiner Haltung wankend zu machen. Schmerzlicher war ihm der Widerspruch, der ihm anfangs seitens seiner kirchlichen Gesinnungsgenossen entgegentrat, welche die Herbartsche Didaktik als unchristlich bekämpften, weil sie die Herbartsche Metaphysik nicht billigten. Wenn diese Gegnerschaft allmählich verstummte, so ist das zum Teil ein Verdienst Fricks, dessen Rechtgläubigkeit man unmöglich in Zweifel ziehen konnte, und der so bewies, dafs man ein strenggläubiger Christ und doch ein Anhänger der Herbartschen Didaktik sein könne. Auch der Widerspruch der Herbartianer verringerte sich, weil man sich doch sagen mufste, dafs es besser sei, das Gemeinsame der beiden Richtungen zu betonen als die Unterschiede. Und des Gemeinsamen war ja genug, das zur Geltung gebracht werden mufste gegenüber dem damals herrschenden Lehrverfahren. Schon im Ziele des Unterrichts stimmt Frick dem Wesentlichen nach mit Herbart überein, aber auch in den wichtigsten Fragen der Didaktik; so in der Lehre von den Interessen, von der Gliederung und Konzentration des Unterrichts. Auf die Formalstufen legte er das gröfste Gewicht; von Ziller hatte er die kulturhistorischen Stufen übernommen. Er fand anfangs nur wenig Anklang bei seinen näheren Berufsgenossen, welche meinten, gründliche fachwissenschaftliche Kenntnis genüge, um ein guter Lehrer zu werden. Ihnen hielt er immer wieder entgegen, dafs natürlich diese Fachkenntnis vorhanden sein müsse, dafs aber mit ihr vereinigt sein müsse »wissenschaftliche, auf Psychologie und Ethik begründete Kenntnis von dem Wesen der zu bearbeitenden Schülerseele im allgemeinen, aber ebenso Kenntnis des jedesmal von der im besondern zu bildenden Seele mitgebrachten Erfahrungsgehaltes, vor allem ihres heimatlichen Erfahrungskreises als der ursprünglichsten Erkenntnisquelle«.

Und dieser Erfahrungskreis soll möglichst erweitert werden. Hierzu trägt bei die rechte Art und Kunst des Sehens, die durch ausgedehnten Zeichenunterricht zu fördern ist, aber auch durch Wandern. Frick wanderte selbst gern und viel, teils der Erholung wegen, mehr aber noch, um typische Naturerscheinungen, erdkundlich oder geschichtlich interessante Punkte kennen zu lernen und so durch Kenntnis der Örtlichkeit sich um so gröfsere Klarheit über geschichtliche Vorgänge und ihre geographische Bedingtheit zu verschaffen. Auf guten erdkundlichen Unterricht legte er sehr grofses Gewicht.

All der Unterricht nun, der auf das vorhandene Erfahrungsmaterial aufgebaut wird, mufs unter sich zusammenhängen, sich gegenseitig fördern und stützen, damit die gesamte Innenwelt des Zöglings einheitlich ausgestaltet werde. Die »Theorie eines Lehrplanes« hat ihn viel beschäftigt und er hat treffliche Vorschläge gemacht, die leider bei der Reform der preufsischen höheren Schulen nicht genügend Beachtung gefunden haben. Freilich ein Lehrplan für das Gymnasium, der den Eindruck der Einheitlichkeit macht, ist schwer zu schaffen. Hier ist die Aufgabe der Volksschule leichter; aber doch kann diese als Vorbild benutzt werden. Überhaupt weist Frick gern auf das Wort Willmanns hin: »Die Elementarschule ist die hohe Schule für

die höhere«. Er fühlt sich dazu um so berechtigter, als er die Ansicht vertritt, »es gibt keinen graduellen Unterschied zwischen Schülerseelen niederer und höherer Anstalten, und wie die Seele dieselbe ist, so ist in der Hauptsache auch das Ziel dasselbe für höheren und niederen Unterricht. Nur die Mittel sind nicht dieselben.«

Unter den Mitteln des Gymnasialunterrichtes sind ihm die sprachlich-historischen die wichtigsten. Am Latein betont er mehr die formalbildende Kraft, während er am Griechischen besonders den materiellen Inhalt der Literatur hochhält und deshalb eine ausgebreitete griechische Lektüre in den Oberklassen empfiehlt. Die Erweiterung des Gedankenkreises der Zöglinge stellt er so hoch, daſs er den Wert grammatisch-stilistischer Schulung, den Wert von Sprachkunde und Sprachkunst, wie es Willmann nennt, über Gebühr unterschätzt.

Am ausführlichsten hat er sich ausgesprochen über den Geschichtsunterricht. Das Hauptziel desselben ist für ihn Bildung des geschichtlichen Sinnes und Pflege des Heimatsgefühls. Der geschichtliche Sinn wird erweckt und entwickelt durch planmäſsige und allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt als eines Komplexes von typischen Elementen. Auszugehen ist von der heimatlichen Erfahrung des Schülers, also an jedem Orte von einem anderen Mittelpunkte. Da die Natur des Landes als Vorbedingung der geschichtlichen Entwicklung eines Volkes zu betrachten ist, so muſs jedem Abschnitte der Geschichte die Festlegung des geographischen Schauplatzes im allgemeinen vorausgehn. Auf diesem Unterbau erhebt sich die Geschichte des Volkstums unter der Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Stufen und Betonung des typisch Wichtigsten. Die Geschichte selbst ist in chronologischer Folge vorzuführen, aber ohne Zerreiſsung des sachlich Zusammengehörigen, in wohldurchdachter Auswahl und Gliederung und in anschaulicher Klarheit. Bei jedem Stück ist zu frageu nach dem ihm eigenen didaktischen Inhalt. Diesen sieht er aber nicht in der Fülle der darin vorkommenden Willensäuſserungen, sondern in wertvollen historischen Anschauungen und Begriffen. So hoch er eine anschauliche, fesselnde Erzählung schätzt, so steht ihm doch die planmäſsige Durcharbeitung des ges
lichen Stoffes und das Herausstell
begrifflichen Materiales viel höher.
kehren Reihen von Begriffen un
schauungen wieder wie: Stadt, Lan
Land, Reich; Ebene, Vorberge, G
Herren, Hörige, Sklaven; König, Rat,
versammlung; Monarchie, Aristokrat
mokratie; Reform, Revolulion, Resta
Reaktion. Das höchste Ziel bei d
sprechung der Persönlichkeit des F
ist ihm offenbar, ihn auffassen zu
»als Typus einer ungestümen Helden
Eben der Aufsatz über »Tarent und
hus« zeigt in glänzender Weise, wie
bar er nach Seite der Verstandesb
hin den Geschichtsunterricht zu g
wuſste. Für die Bildung der Ges
hat er ihn nicht nach Art der H
schen Schule auszunutzen gesucht, 
dies in den unteren und mittleren 
des Gymnasiums recht wohl mögl
Für den Geschichtsunterricht in den
Klassen kann dieser Gesichtspunkt
dings nicht sonderlich berücksichtig
den.

Neben diesen wissenschaftlichen
rechnet Frick bei der Erziehung
stark mit gewissen Imponderabilie
Seele, die der Lehrer nicht unb
lassen dürfe. Frick hatte in seinem
Wesen einen starken mystischen Zu
diesem verstandesklaren Mann sein
deres Gepräge gab. Dieser mystisch
zeigt sich öfters auch in seinen ps
gischen Erörterungen, in denen 
geheimnisvolle Kräfte eine Rolle 
die besonders auf religiösem Gebi
weilen eine blitzartige Erleuchtung
Art Offenbarung herbeiführen. Si
ziehen sich der klaren wissenscha
Beobachtung und der planmäſsigen
flussung, und wie Frick sich ihre W
denkt, kann nur von kongenialen N
ganz erfaſst werden.

Aber um gut unterrichteu zu k
müssen die Lehrer selbst erst An
genieſsen. Nicht nach den zufällige
gebungen des Augenblicks soll der
unterrichten, aber auch nicht nach
unverrückbaren Schablone; sondern 
sichersten Handhabung der Techni
er den Sinn eines Künstlers verbind
immer wieder neue Wege sucht, d

entgegentretenden Probleme — hier des Unterrichts und der Erziehung — immer vollkommener zu lösen. Zu solchen schaffenden und suchenden Künstlern — nicht zu Maschinen-Menschen — wollte er die Lehrer erzogen wissen im Einklang mit dem Motto, das er auf den Umschlag seiner Lehrproben setzte: »Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.« Niemand hat Frick falscher beurteilt, als wer ihn für einen Vertreter der Schablone gehalten hat. Im Gegenteil, niemand war ihm widerwärtiger, als »wer das Gold der Herbartschen Didaktik in Leder umwandelte«.

4. **Pädagogische Wirksamkeit.** Schon als Oberlehrer trat Frick in den unter seiner Teilnahme begründeten Versammlungen rheinischer Schulmänner dafür ein, dafs neben wissenschaftlichen auch pädagogisch-didaktische Fragen mit behandelt würden. Damals vergeblich. In den Programmen der Schulen wünschte er Mitteilungen pädagogischer Erfahrungen, welche das Material zu einer Vervollkommnung der wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik liefern sollten. Aber erst in den von ihm begründeten »Lehrproben« wurde das Bedürfnis erfüllt. In wie weiten Kreisen es empfunden worden war, beweist der grofse Erfolg, den diese Zeitschrift hatte. Inzwischen hatte ihm die Aufgabe, die Realanstalt in Burg in ein Gymnasium umzuwandeln, es nahe gelegt, nachzudenken über das Ziel des Gymnasialunterrichts und den Bildungswert der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Er findet, dafs das Gymnasium dem praktischen Leben ebenso dient wie jede andere Anstalt, besonders indem es wissenschaftlichen Sinn erweckt und einen edlen Charakter (γενναιότης) zu erzeugen sucht. Denn hier geniefsen die Schüler im Unterrichte den Umgang mit den ersten Geistern der Welt. Das Realgymnasium erscheint ihm als eine überflüssige Zwitteranstalt. In diesem Sinne schlofs er sich später dem Einheitsschulverein an, der Beseitigung des Realgymnasiums und Erweiterung der Rechte der Oberrealschule anstrebte; in diesem Sinne hat er in der von der Regierung berufenen sog. Dezemberkonferenz (1890) gestimmt. Dieser Ansicht getreu verwandelte er 1891 das Realgymnasium der Franckeschen Stiftungen in eine Realschule, bezüglich Oberrealschule.

In Halle ist seine Wirksamkeit auf schulischem Gebiete dreifach: er ist tätig als Direktor der gesamten Stiftungen, als Lehrer, als Leiter des Seminars. Als Direktor verfolgte er das Ziel, ein möglichst lückenloses System aller Gattungen von Unterrichtsanstalten (mit Ausnahme des Realgymnasiums) herzustellen. Das ist ihm gelungen. Bei seinem Tode umfafsten die Stiftungen: eine Elementarschule für Knaben, zwei Bürgerschulen (gehobene Volksschulen) für Knaben und Mädchen, eine Realschule (die zur Oberrealschule sich entwickeln sollte), ein Gymnasium, eine höhere Mädchenschule, ein Seminar für zukünftige Oberlehrer und ein Lehrerinnen-Seminar. Am wenigsten unmittelbaren Einflufs hatte er auf das Gymnasium, das unter dem Kondirektor der Stiftungen steht; sonst schenkte er allen Schulen gleiche Aufmerksamkeit, suchte alle mit seinem Geiste zu durchdringen und unter sich in geistige Beziehungen zu setzen. Dies gelang um so mehr, je mehr von ihm selbst berufene oder vorgebildete Lehrer in den einzelnen Anstalten angestellt wurden. Organisieren und schaffen waren Beschäftigungen nach seinem Herzen, und er trug sich mit weitreichenden Gedanken, welche nicht nur die eigentlichen Schulen, sondern auch die vier zu den Stiftungen gehörigen Erziehungsanstalten und die sog. werbenden Anstalten (s. Artikel Franckesche Stiftungen) in ihre Kreise zogen. Gelungen ist es ihm, der sog. lateinischen Waisenanstalt eine bessere Unterkunft zu schaffen; in der grofsen Pensionsanstalt reformierte er das Aufsichtswesen und die Speisung der Schüler. Wahrlich, er hat als Direktor mehr getan, als was er immer hinstellte als seine Aufgabe: das Erbe August Hermann Franckes in Treue zu behüten.

Unterricht zu geben, war er nicht verpflichtet; aber bis in die letzten Jahre hin, wo literarische Arbeiten ihn stärker in Anspruch nahmen, war er am Gymnasium tätig als Lehrer der Geschichte und Erdkunde, des Griechischen und Deutschen. Seine Reformgedanken wollte er erst in der Praxis erproben. Was dann in ihm

festere Gestalt gewonnen hatte, das führte er in Musterlektionen vor, und wenn diese ihn befriedigten, so veröffentlichte er das Neugewonnene in seinen Lehrproben. Er war ein äufserst gewissenhafter Lehrer. Für jede Stunde bereitete er sich sorgfältig, oft schriftlich, vor; so begann er den Unterricht nach festem Plan und gelangte möglichst in jeder Unterrichtsstunde zu einem bestimmten Ziele begrifflicher Art, so dafs die Schüler das Zunehmen ihres Wissens, das Wachsen ihrer Kraft selbst spüren konnten. Aber weil er immer den Drang hatte, möglichst viel in einer Stunde zu erledigen, so hatte sein Unterricht etwas Hastiges, und die Selbsttätigkeit der Schüler wurde nicht immer genügend gepflegt. Begabtere Schüler, welche dem raschen Gange seines Denkens folgen konnten, hatten an ihm einen vorzüglichen Lehrer; schwächere wurden nicht entsprechend gefördert; doch zum Fleifse wufste er alle anzutreiben.

Am bedeutungsvollsten ist seine Wirksamkeit geworden für die Lehrer selbst. Zwar für die Bestrebungen des Oberlehrerstandes, seine äufsere Stellung zu bessern, hatte er wenig Interesse; aber zur Hebung des Standes trug seine ganze Persönlichkeit bei. Schon dafs ein solcher Mann zu den Lehrern gehörte, dessen Eingreifen überall, wo er sich beteiligte, von gröfster Wirkung war, schon das war von Wichtigkeit; aber auch die Art, wie er sich über die Bedeutung des Lehrerstandes äufserte, konnte nicht ohne Eindruck bleiben. Er nannte die Pädagogik »eine königliche Wissenschaft, welche an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt und die umfassendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation.« Und wie er die Pädagogik hier eine königliche Wissenschaft nennt, so bezeichnet er anderswo die Tätigkeit des Lehrers als ein priesterliches Amt. Und als ein solches hat er es verwaltet.

Vorbildlich geworden ist Fricks Tätigkeit als Leiter des Seminarium Praeceptorum. Da ich dieselbe nur äufserlich beobachten konnte, so hat auf meine Bitte einer seiner Schüler, der inzwischen leider schon verstorbene Oberlehrer Dr. Pabst in Halle, Frick als Seminarleiter zu schildern übernommen, dessen Mitteilungen ich hier folgen lasse:

Für die theoretische Unterweisung hatte Frick, weil in jener Zeit*) die Mitglieder des Seminars noch mehr durch eigenen Unterricht in Anspruch genommen waren, nur eine Stunde wöchentlich anberaumt, gewifs eine knapp bemessene Zeit, wenn man bedenkt, dafs er dieser Stunde auch die Beurteilung der eingegangenen Bücher sowie der praktischen Leistungen des Seminars zuwies. Es gehörte die ganze zielbewufste Bestimmtheit seines Wesens dazu, um zu verhüten, dafs diese, ich möchte sagen, geschäftlichen Erörterungen allein schon den gröfsten Teil davon ausfüllten. Denn wie es bei seiner Stellung in der pädagogischen Welt natürlich war, gingen ihm literarische Neuigkeiten stets in reichem Mafse zu, und, wo ihm sonst der Titel eines Buches, eines Programmes oder Vortrages begegnete, der Belehrung versprach, da sorgte er selbst dafür, die Schrift zu beschaffen. Von Lektionen kamen nicht nur die speziell für das Seminar gehaltenen Probelektionen der Kandidaten sowie seine eigenen Musterlektionen zur Besprechung, sondern auch die Stunden, in denen er allein und ohne Ankündigung bei den Mitgliedern des Seminars hospitiert hatte. Dabei war die Behandlung trotz aller Kürze keineswegs oberflächlich. Der Inhalt jedes Werkes wurde mit wenigen Worten bezeichnet, seine Existenzberechtigung vom didaktischen Standpunkte aus untersucht, hier eine besonders gehaltvolle Stelle im Wortlaut mitgeteilt und schliefslich dasjenige dem sofortigen Studium der Seminarmitglieder empfohlen, was für den zur Zeit in ihren Händen liegenden Unterricht zu verwerten war. Kam es hierbei lediglich darauf an, dafs der Seminarleiter selbst sich nicht durch das Interesse an der Sache zu allzugrofser Breite verführen liefs, so galt es bei der Beurteilung der

*) P. trat Michaelis 1889 in das Seminar ein. Später hat Frick für die Anleitung der Kandidaten des ersten Jahres, die mit eigenem Unterricht nicht mehr betraut werden durften, noch besondere Konferenzen angesetzt.

Lektionen auch die Entgegnungen der Kritisierten zu beschränken und so zu verhindern, dafs die Kritik sich zu einer Debatte erweiterte. Denn so fruchtbar eine solche auch werden kann, so wird man doch zugeben müssen, dafs Frick sie nach seinem Plane nicht wohl zulassen konnte. Darum gab er die Kritik stets selbst. Wohlwollend, wo er redliches Streben erkannte, von schneidender Schärfe, wo er planloser Trägheit begegnete, aber stets in knappster Weise, nur das Wesentliche berührend, durchmusterte er die Reihe der Gesichtspunkte, die er für die Beurteilung von Lektionen aufgestellt und durch den Druck seinen Kandidaten bekannt gegeben hatte. Und bei aller Kürze wurde es doch deutlich, welchen Wert er gerade auf diese Probelektionen legte. Besonders gelungene Präparationsskizzen bat er sich wohl aus, um sie in seinen eigenen Arbeiten als Beispiele zu benutzen. Stiefs ihm in der Literatur etwas auf, das irgendwie auf den in einer Probelektion behandelten Stoff Bezug nahm, so säumte er nicht, auch wenn es mehrere Wochen später war, den Betreffenden davon zu benachrichtigen. Denn er dachte vornehm genug, um das gleiche Interesse für die Sache, das ihn selbst beseelte, auch bei seinen Schülern vorauszusetzen. So wufste er gerade für die kunstmäfsige Ausgestaltung der Lehrstunden den gröfsten Eifer anzuregen. Und in derselben Richtung wirkte nun auch die Besprechung, die er von seinen eigenen Musterlektionen gab. Denn weit entfernt, diese als Erzeugnisse einer genialen Eingebung hinzustellen, die zwar staunende Bewunderung, aber keine nachahmende Bemühung erweckt hätten, suchte er vielmehr geflissentlich die Arbeit des Nachdenkens hervorzukehren, die sie ihn gekostet. Daher konnte es vorkommen, dafs er einen Kandidaten, der Grofses getan zu haben glaubte, wenn er sich den Plan seiner Stunde auf einem Oktavblatte aufgezeichnet hatte, dadurch beschämte, dafs er ihm die Foliobogen seiner eigenen Präparationsskizzen vorwies. Darum unterliefs er es auch nicht im Seminar vorher anzukündigen, welche Gesichtspunkte ihn bei der Stoffauswahl für die nächste Stunde leiten würden, welche didaktischen Operationen er besonders durch Beispiele in ihr zu veranschaulichen gedächte. Und ebenso widmete er den zuletzt gehaltenen Lektionen einen kurzen Rückblick, in dem er selbst bezeichnete, was und wie er es hätte besser machen können, und so durch das eigene Beispiel die Wahrheit seines Lieblingsgesetzes betätigte, dafs die Didaktik einer unendlichen Vervollkommnung fähig sei. War die Zeit für diese Dinge der eigentlichen theoretischen Anleitung gewissermafsen abgespart, so war sie ihr doch nicht entzogen, sondern kam ihr im reichsten Mafse zu gute. Denn eben jene didaktischen Grundsätze, auf welche die Besprechung der Literatur, die Beurteilung der Lektionen immer wieder zurückgriff, waren auch der Hauptgegenstand der theoretischen Unterweisung. Handelte es sich für Frick doch nicht darum, in den Erörterungen vor dem Seminar ein neues System didaktischer Lehre aufzustellen, sondern darum, die bisher gewonnenen Resultate theoretischer Arbeit, freilich in einer systematisierenden Zusammenfassung, zu einer Grundlage zu machen für die Ausübung der didaktischen Kunst. Hierzu benutzte er in der Zeit, über die ich aus eigener Erfahrung rede, den kurzen Abrifs im 16. Hefte der Lehrproben, den er im Seminar lesen und besprechen liefs. Dabei bot sich mannigfache Gelegenheit die Klassiker der Pädagogik zum Vergleiche und zur Erläuterung heranzuziehen. Im Zusammenhange wurde von gröfseren Werken damals einzig Willmanns kurz vorher völlig erschienene Didaktik behandelt, und auch diese nicht durch eine im Seminar selbst betriebene Lektüre, sondern vermittelst einer Folge von Referaten, welche die Mitglieder über die einzelnen Abschnitte des Werkes gaben. Charakteristisch für Frick war es, dafs er bei derartigen Referaten über hervorragende Werke der pädagogischen Literatur die Kritik so gut wie ganz ausgeschlossen wissen wollte. Er wünschte immer nur das Positive hervorgehoben zu sehen, das man aus der Lektüre gewonnen. Auch hierin offenbarte sich der praktische Zug, der seiner ganzen Beschäftigung mit der didaktischen Theorie eigen war. Neben diesen Aufgaben, welche zum Studium der Literatur anregen sollten, stellte er auch solche, welche die Selbsttätigkeit fördern und, wie er selbst es ausgedrückt hat, das

didaktische Stilgefühl bilden sollten. Diesem Zwecke dienten vornehmlich Arbeiten über Auswahl und Gruppierung des Lehrstoffes. Auch hierbei liebte er es nicht, das Thema zum Gegenstand einer Debatte zu machen, sondern gab, wenn der Vortragende geendet hatte, nach einem Worte der Anerkennung oder Mifsbilligung sofort in zusammenhängender Rede seine eigene Ansicht. Wurde somit der belebende Reiz des Gespräches vermifst, und erforderte es darum mehr Mühe, sich seine Gedanken zu eigen zu machen, so war doch diese Mühe niemals unbelohnt. Denn bewunderungswürdig war die Tiefe und der Reichtum seines Geistes, der jede derartige Frage aus einem grofsen Zusammenhange heraus aufzufassen und in ein neues Licht zu stellen wufste. Es war gewifs kein kleines Verdienst, wenn Frick durch seine Behandlung dieser Aufgaben bei seinen Hörern die Einsicht zu erwecken verstand, dafs jedem, auch dem, der seine Fachwissenschaft auf das vollkommenste beherrscht hätte, unablässige Arbeit nötig sei, um zu erkennen, was davon und wie er es am besten seinen Schülern zu übermitteln habe. Diese Einsicht in Tätigkeit umzusetzen, konnte es wiederum keinen besseren Ansporn geben als das Beispiel, welches Frick in seiner ganzen Seminartätigkeit bot. Denn mochten auch seine Ansichten, wie das nicht anders sein kann, im einzelnen manchen Widerspruch herausfordern, an seiner vollkommenen Hingebung für die Sache hat gewifs keiner gezweifelt, der durch sein Seminar gegangen ist. (Vergl. auch Artikel: Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen.)

Literatur: Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn Dir. Dr. Otto Frick. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1892 (von Pastor Schröder und Direktor Dr. Fries). — Fries, Zum Gedächtnisse O. Fricks, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 31. — F. Zange, Dir. Dr. O. Frick, in der Zeitschrift für Gymnasialwesen. XLVI, Heft 6. — Ders. im Evangelischen Monatsblatt XII (1892). — Alfred Rausch, Otto Frick als Erneuerer des Seminarium Praeceptorum. Lehrproben Heft 36. — Th. Merklein, Dir. Dr. Otto Frick in »Neue Bahnen« Okt. 1893. Ebenda eine Besprechung von Fricks Schulreden und pädagogischen Abhandlungen von F. Zange. — Wohlrabe, Gedächtnisrede. Pädag. Magazin, 6. Heft 1892. — Consbruck, Nekrolog im Biogr. Jahrbuch für Altertumskunde XVII (1894), S. 5—30. — Horn, Bestrebungen des Direktors Dr. Frick nach ihrer Bedeutung für die Volkschule, im Evang. Schulblatte XXIX, 209. — Just, Otto Frick, 1832 bis 1892, in der (Praxis der Erziehungsschule) 1892. — Maennel, Zum Gedächtnis O. Fricks.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

## Friedrich der Große als Pädagog

1. Das Quellenmaterial. 2. Möglichkeit, Pflicht, Aufgabe der Erziehung. 3. Allgemeine Methode des erziehenden Unterrichts. 4. Die einzelnen Unterrichtsfächer. 5. Rückblick.

**1. Das Quellenmaterial.** Obwohl Friedrich der Grofse körperlich gealtert aus dem siebenjährigen Kriege zurückkehrt, hat er die wunderbare Spannkraft seines Geistes nicht verloren. Und so ist er denn in der nun folgenden dreiundzwanzigjährigen Friedenszeit unermüdlich bestrebt, das materielle und geistige Wohl seiner Untertanen zu heben. Dafs er hierbei sein besonderes Augenmerk auf die Erziehung der Jugend richtet als der »sich erneuernden Hoffnung und Kraft des Rechtes, die, gut geleitet, seinen Glanz und seinen Ruhm fortdauern machen soll«, ist bei ihm, dem rastlos tätigen, »ersten Diener des Staates« nicht zu verwundern.

Seine pädagogischen Meinungsäufserungen weisen allerdings manche Widersprüche auf, je nachdem sie in seinem literarischen, in französischer Sprache geschriebenen Erzeugnissen oder in seinen öffentlichen, in deutscher Sprache verfafsten Erlassen sich befinden. Am meisten auffallend ist Friedrichs verschiedene Stellung zum Religionsunterrichte.

Er, der infolge der geist- und gemütlosen Art, in der ihm als Knaben der Religionsunterricht erteilt worden ist, dem Christentum vollständig fernsteht, und der von dem religiösen Unterricht behauptet, »er beschäftige sich nur damit, Vorurteile und Irrtümer dem zarten Gehirn der Jugend einzuprägen«, verlangt im Generalschulreglement (§ 12), dafs die Lehrer »ihr Amt vor Gott in der Nachfolge des Heilandes führen und die Kinder zur ewigen Seligkeit zubereiten«, läfst in allen Reglements für die Landschulen dem Religionsunterrichte den Löwenanteil (30 Wochenstunden) des ganzen Unterrichts zuweisen und unter-

stellt die ganze Schule der Aufsicht der Geistlichkeit, jenen »Faffen«, von denen er sonst herzlich wenig hält.

Der Ausweg aus diesem Dilemma ist nicht darin zu suchen, daſs Friedrich die Religion als Mittel zur Volksverdummung benutzen wollte, um so ungehindert seine despotischen Absichten durchsetzen zu können. Denn gerade Friedrich hält nichts für verkehrter als die Meinung, ein unwissendes und dummes Volk sei leichter zu regieren als ein aufgeklärtes. Vielmehr schont er die seiner Meinung nach unvollkommnen uud unphilosophischen Ansichten des Volkes. Mit Recht ruft er aus: »Muſs man die Vorurteile, welche die Zeit im Menschengeiste geheiligt hat, vor den Kopf stoſsen, und muſs man denn, wenn man Denkfreiheit genieſsen will, den herrschenden Glauben beschimpfen?« »Sokrates verehrte nicht die deos majorum et minorum gentium, dennoch war er bei den öffentlichen Opfern gegenwärtig. Gassendi ging zur Messe, Newton zur Predigt. Die Toleranz muſs einem jeden in der Gesellschaft die Freiheit sichern, zu glauben, was er will; aber diese Toleranz darf nicht soweit gehen, die Frechheiten und Ausschreitungen junger Brauseköpfe gut zu heiſsen, die das frech beleidigen, was das Volk verehrt.« (Briefe an Voltaire aus dem Jahre 1766.) Hätte Friedrich in seinen Erlassen die Sprache der Aufklärung geredet, er wäre einfach nicht verstanden worden. Daſs die Anschauung Friedrichs, für das Volk müsse, bis es reifer werde, die Religion den Führer durchs Leben bilden, während die höheren, gebildeteren Klassen an deren Stelle die Philosophie zur Leiterin nehmen sollen, und deshalb auch in den höheren Anstalten der Religionsunterricht wegfällt, vom heutigen Standpunkt aus höchst anfechtbar ist, versteht sich von selbst. Aber es bedeutet in den Fehler des Aufklärungszeitalters, in die ungeschichtliche Betrachtungsweise zu verfallen, wenn man den heutigen Maſsstab anlegt.

Wenn ferner Friedrich die Volksschule der Geistlichkeit unterstellte, so hatte er auch hierfür seine berechtigten Gründe. Sollte er etwa philosophische Schöngeister aufs Land schicken? Da hier die einzig Gebildeten, an die er sich wenden konnte, die Geistlichen waren, so muſste er sich ihrer Auffassung anpassen, wenn er ihnen verständlich sein wollte.

Es ist also bei Betrachtung der pädagogischen Persönlichkeit Friedrichs zu berücksichtigen, daſs manches in den Begründungen der in den Erlassen ausgesprochenen Ansichten Anpassung an die Anschauungen der Kreise ist, an die die betreffenden Erlasse gerichtet sind.

**2. Möglichkeit, Pflicht, Aufgabe der Erziehung.** Wenn nun der König auch den Aufklärungsideen zu dienen sich berufen fühlte, so weicht doch seine Pädagogik in vielen Stücken von den Fundamentalsätzen der zeitgenössischen ab. Dies gilt in erster Linie von der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung, mit der wieder die Frage nach der Entwicklungs- und Eindrucksfähigkeit des menschlichen Charakters zusammenhängt. Da er diesen in Übereinstimmung mit Leibniz als ein völlig unabänderliches und mit Naturnotwendigkeit sich betätigendes Agens betrachtet, so ist der Möglichkeit der erziehlichen Einwirkung eine Grenze gezogen, die um so verhängnisvoller scheint, als Friedrich eine durchweg pessimistische Anschauung von den Menschen im allgemeinen hegt. Indes erwächst gerade aus der Erkenntnis von der durchgehenden Minderwertigkeit des menschlichen Geschlechts die Pflicht, alles aufzubieten, um das sittliche Niveau desselben zu heben, und es entsteht die Frage, auf welche Weise diese Tätigkeit möglich wird und Erfolg verspricht. In dem Brief an d'Alembert vom 18. Mai 1782 ist ausgesprochen, daſs »Weisheit und Vernunft nur die Frucht der Erfahrung sei, welche auf die Bestimmungsgründe unserer Handlungen, Furcht oder Hoffnung, einwirkt.« Es wird demnach die Aufgabe der Pädagogik sein, die Erfahrung des Kindes zu leiten und in seiner Seele die Gewiſsheit heranzubilden, daſs auf eine böse Tat notwendig Strafe, auf eine gute Belohnung (im weitesten Sinne dieser Worte) folge. L'éducation ne crée pas, mais elle peut corriger des défauts. Friedrichs pädagogische Zeitgenossen sind entgegengesetzter Meinung. Nach ihrer Anschauung ist der Zögling völlig bildsames Modellierwachs; es bedarf nur des guten Erziehungskünstlers, um hieraus zu schaffen, was er will.

Schon die eigene Erfahrung lehrte Friedrich das Gegenteil: sein eigener Charakter war trotz der pietistischen Erziehung, der Strenge des Vaters und der verschiedenartigen Lebensschicksale sich gleich geblieben. Dagegen berührt sich Friedrich wieder mit den Aufklärungspädagogen, wenn er weiter dem korrekten Denken die Macht zuschreibt, in dem Zögling notwendigerweise sittliche Handlungen hervorzurufen und so die Möglichkeit der Erziehung, insoweit sie Charakterbildung (d. h. Charakterwandlung, nicht Charakterschöpfung) ist, hiervon abhängig macht. Es ist derselbe Irrtum wie bei Locke, der da meinte, sobald die Kinder das Rechte erkannt hätten, müfsten sie es notwendig auch tun.

Wenn Erziehung auf diese Weise möglich ist, so schliefst diese Möglichkeit nun die Pflicht in sich, die Kinder zu erziehen oder erziehen zu lassen.

Wem erwächst nun diese Pflicht? Natürlich zunächst den Eltern. Darum schärft Friedrich in den verschiedensten Erlassen den Eltern diese Pflicht ein, am eindringlichsten in dem Reglement für die deutsch-reformierten Schulen des Herzogtums Cleve, wobei er noch die höchste Autorität, die Religion, zu Hilfe nimmt. Es heifst dort: Eltern und Vorgesetzte (zu denen aufser den Vormündern auch die Gutsherren und Hofbesitzer gehören) sind vor Gott und ihrem Gewissen verpflichtet, ihre Kinder und Pflegebefohlenen, welche sie auch in der Taufe durch eigene feierliche Gelübde Gott gewidmet haben, zur Schule und zum Unterricht in nützlichen Kenntnissen, besonders in unserer allerheiligsten Religion anzuhalten. Neben den Eltern haben die Gesellschaft und vor allem der Staat als deren Repräsentant sowie der Lenker des Staates die Pflicht, für die Erziehung der Jugend zu sorgen (cf. Brief eines Genfers), besonders der niederen Klassen.

Wozu soll nun erzogen werden? Auch in dieser wichtigen Frage befindet sich der gekrönte Erzieher im Gegensatz zu den Aufklärern. Während Rousseau und die Philanthropen Weltbürger aus ihren Zöglingen machen wollen, will Friedrich — seine Philosophie ist viel zu praktisch, um sich auf eine unnütze kosmopolitische Pflichtenlehre einzulassen — Menschen erziehen, die, wie er selbst, ihre Kräfte und Arbeit in den Dienst des Staates stellen, dem sie angehören. Der König trägt nicht das geringste Bedenken, von der Schule die Erziehung guter Untertanen zu verlangen, allerdings mit der ausdrücklichen Bemerkung, dafs die Jugend von Anfang an durch vernünftige und fafsliche Aufklärung über die Notwendigkeit der »Pflichten der Treue, des Gehorsams und Ergebenheit, die sie ihm als ihrem Souverän und seinen untergeordneten Obrigkeiten schuldig sei, geneigt gemacht werde, solche Pflichten zu seinerzeit und in den vorkommenden Fällen zu erfüllen.«

Die Erfüllung der Pflicht soll also auf klare Einsicht von derselben gegründet sein. Aus klarer sittlicher Erkenntnis folgen ja nach Friedrichs Meinung erst sittliche Handlungen. Also mufs der Unterricht den Charakter bilden. Halten wir das mit dem obigen zusammen, so ergibt sich als Friedrichs Ideal der Erziehung die Bildung königstreu und vaterländisch gesinnter Charaktere.

Von einem »Mifsbrauch des Unterrichts zu des Königs despotischen Absichten« kann dabei wahrlich nicht die Rede sein. Und wenn der König es für notwendig hält, bei Einprägung der Pflichten die Jugend darauf hinzuweisen, dafs jede Pflichterfüllung ihren Lohn, die Pflichtversäumnis ihre Strafe in sich trägt, so ist in dieser Auffassung der Aufgabe der Erziehung kein »seichter« Utilitarismus zu finden, sondern ein vollständig berechtigter, solange man nicht den Menschen die übermenschliche Askese des Kantischen Pflichtbegriffs zumutet, sondern anerkennt, dafs die Handlungen der Menschen von Lust und Unlust bestimmt werden.

**3. Allgemeine Methode des erziehenden Unterrichts.** Halten wir uns aus dem eben Erörterten dreierlei, vor Augen: 1. dafs nach Friedrichs Worten (l'homme est né pour le travail: Brief an den Prinzen Heinrich) der Mensch die Pflicht zu arbeiten hat, 2. dafs er diese Pflicht erst dann richtig erfüllt, wenn er die vernünftige Einsicht von seiner Pflicht hat, 3. dafs der König bestrebt ist, das starre Pflichtgebot der widerstrebenden menschlichen Natur durch die Aussicht auf den in der Erfüllung liegenden Lohn und die in der Nicht-

erfüllung liegenden Nachteile zu erleichtern und so die Pflicht zu einer angenehmen zu machen — so haben wir den Schlüssel zu Friedrichs methodischen Forderungen, die wir in die Hauptsätze zusammenfassen können: 1. die Jugend ist zur Arbeit zu erziehen (Brief des Genfers), 2. sie soll lernen selbständig zu lernen und zu arbeiten (Instruktion an den Major v. Borcke, Brief des Genfers), 3. der Unterricht soll angenehm gestaltet werden (Instr. an den Major v. Borcke; Schulreglement v. 2. Febr. 1743). Ganz im Einklang mit seiner Erziehungsmethode steht des Königs Strafmethode; sie soll, wie jene, bessernd auf den Charakter einwirken, seine Auswüchse beseitigen, den Zögling sittlich fördern zu seinem und dem allgemeinen Besten, nicht aber ihn entwürdigen. Auch die Strafe soll »charakterbildend« sein. So berührt sich Friedrichs Unterrichtsmethode in vielen Punkten mit der zeitgenössischen, ist aber ernster und männlicher als jene, vor allem tritt bei ihm deutlicher die Erkenntnis und Betonung des Unterrichts als erziehenden Unterrichts hervor. Hieraus ergibt sich für uns die Aufgabe, auf seine Ansichten und Wert der einzelnen Zweige des erziehenden Unterrichts, also der einzelnen Unterrichtsfächer, noch näher einzugehen.

4. **Die einzelnen Unterrichtsfächer.** Friedrich, dem das klare Denken über alles geht, weil aus ihm, wie wir sahen, notwendig moralische Handlungen entspringen, schätzt natürlich die Fächer besonders hoch, die im Denken gewandt machen sollen, also Logik, Rhetorik und Philosophie. Erstere beiden haben alle Menschen nötig; darum soll in allen Schulen logischer Unterricht getrieben werden, und sein Beispielmaterial soll er dem rhetorischen entnehmen. So schreibt er an den Minister von Zedlitz 1779: »Im Joachimsthal und den anderen grofsen Schulen mufs die Logik durchgehends gelehrt werden, auch in den Schulen der kleinen Städte, damit ein jedes lernt einen vernünftigen Schlufs machen in seinen eigenen Sachen.« Ebenso legen ja die Schulreglements grofses Gewicht auf die Gewöhnung zu richtigem, selbständigem Denken.

Die Rhetorik fällt teilweise mit den Disziplinen zusammen, welche jetzt den deutschen Unterricht ausmachen, teilweise wird die Lektüre der Klassiker in Übersetzungen damit verhunden. Als Aufgabe der Rhetorik bezeichnet es der König erstens, »dafs die Schüler ihre Gedanken ordnen lernen, sie richtig verbinden und dementsprechend einen adäquaten glücklichen Ausdruck finden, der sich von scharfen Bildern fernhält und wo es nötig ist, zu einer gehobenen Sprache aufsteigt,« zweitens, dafs sie lernen »die Argumente nach dem Charakter der Zuhörerschaft auszuwählen und durch die Macht der Worte allein die Geister der Hörer zu lenken«.

Eine grofse Rolle spielt in dem Lehrplan der Zöglinge höherer Schulen der Unterricht in der Philosophie. Ist es doch das philosophische Denken, das die Menschen vom Aberglauben und Irrtum befreit. Und zwar soll der Lehrer der Philosophie nach dem Schreiben an den Minister von Zedlitz 1779 »alle Systeme mit den jungen Leuten durchgehen«, und an das Durchgenommene sollen sich Disputierübungen anschliefsen.

Da die Philosophie neben dem Denken auch Moral lehrt, bildet sie den Übergang zum Religionsunterrichte, der wesentlich in Übereinstimmung mit der gleichzeitigen Pädagogik moralische Erziehung zum Zwecke und in den niederen Schulen ausschliefslich diese Aufgabe zu erfüllen hat, wo, im Gegensatz zu den höheren, ein besonderer Moralunterricht nicht gefordert wird. Aus dieser Bestimmung des Religionsunterrichts für niedere Schulen erklärt sich auch die früher berührte hohe Zahl der Religionsstunden, denn Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen wurden hier viel zu notdürftig gelehrt, als dafs sie auf die Urteilskraft und damit (nach Friedrichs Meinung) zugleich auf die moralische Gesinnung hätten einwirken können. Des Königs Neffe soll durch den Religionsunterricht zur Toleranz erzogen werden, indem er erfährt, dafs alle »Religionen (wohl Konfessionen) Gott verehren, nur in verschiedener Weise«.

Mit dem Religionsunterricht steht der Geschichtsunterricht in engem Zusammenhange, der neben der intellektuellen Schulung vornehmlich moralische Früchte tragen soll. Denn nicht das ist nach Friedrichs Meinung die Aufgabe dieses Unterrichts, das

Gedächtnis der Schüler mit Jahreszahlen, Regentennamen und einem Sammelsurium verschiedenster Begebenheiten anzufüllen, wie dies bis in Friedrichs Zeit hinein geschah, sondern er soll auf die Urteilskraft und das sittliche Bewufstsein befruchtend wirken und insbesondere die Tugend der Vaterlandsliebe an lebendigen Beispielen (z. B. der Dezier) entwickeln. (Reglement für die Universität Breslau, Instruktion für den Major von Borcke, für die Direktion der Ritterakademie zu Berlin.) Darum weist der König wiederholt, besonders überzeugend in der Vorrede zu den Brandenburgischen Memoiren die Wichtigkeit der vaterländischen und der Universalgeschichte für Fürsten wie für Privatpersonen nach und räumt den Bestimmungen über diesen Unterricht in seinen Erlassen einen breiten Raum ein, wobei jedoch zu bemerken ist, dafs er den Geschichtsunterricht nur für die höheren Lehranstalten verlangt. Mit seinen Anforderungen an den historischen Unterricht steht der König also auf demselben Boden wie seine aufklärischen Zeitgenossen, nur dafs bei diesen der nationale und staatsbürgerliche Erziehungszweck fehlt, da sie ja Weltbürger erziehen wollen.

Nur ein dürftiges Anhängsel des Geschichtsunterrichts ist der Geographieunterricht in seinen Schulerlassen: das, was wir physische Geographie nennen, wird gar nicht erwähnt, und in der politischen genügt für den zukünftigen Thronerben »eine Vorstellung der Staaten und ihrer Regierungen«, während die Schüler der Ritterakademie nur die »Namen der 4 Weltteile und ihrer gröfsten Völker, von Europa und Deutschland einige Einzelheiten hinsichtlich der Fürsten, Flüsse, Städte usw.« zu kennen brauchen.

Der Geographieunterricht leitet zu den Fächern über, in denen die Kenntnisse den moralischen Gesichtspunkt überwiegen, also zu den Sprachen.

Die Ziele des deutschen Sprachunterrichts hat der König in seiner Abhandlung über die deutsche Literatur auseinandergesetzt; der Weg zur Erreichung derselben lag für ihn im wesentlichen in derselben Richtung wie der bereits erörterte Unterricht in der Dialektik und Rhetorik. Einen einheitlichen Sprachkanon in der Vielheit der deutschen Mundarten zu erlangen, war einer seiner Hauptwünsche, da ihm die Sprache als das Werkzeug zur Pflege der schönen Wissenschaften der sorgfältigsten Ausbildung bedürftig schien. Als besonderer Unterrichtszweig wird jedoch für die höheren Bildungsinstitute das Deutsche nicht erwähnt, da es seiner Ansicht nach keine deutsche Literatur gab, aus der dieser Unterricht seine Beispiele hätte entnehmen können. Der Verstandesbildung durch den deutschen Unterricht dient darum lediglich die Grammatik, und so verlangt Friedrich für die Schulen in dem Schreiben an Zedlitz »eine gute deutsche Grammatik, die die beste ist, es sei nun die Gottschedsche oder eine andere«. Dagegen betonen die Reglements den Unterricht im Deutschen um so mehr, als dieser neben dem in der Religion den Hauptgegenstand der unteren Schulen bildete.

Aber auch einen politischen Zweck verfolgte Friedrich mit der nachdrücklichen Pflege des deutschen Unterrichts, nämlich seine Untertanen intelligenter und dadurch für das Staatsleben nützlicher zu machen und die neu hinzugekommenen östlichen Landesteile zu germanisieren.

Für die Zöglinge der Ritterakademie ist die französische Sprache die Hauptsache; die deutsche wird, wie gesagt, gar nicht erwähnt. Die Schüler der ersten Klasse sollen »die Anfangsgründe der französischen Sprache lernen, um dann in die Hand des Sprachreinigers zu kommen, der ihre barbarische Redeweise verfeinern und die Fehler in Stil und Ausdruck verbessern mufs«. Lediglich von diesem praktischen Standpunkt aus — der Notwendigkeit des Verständnisses der französischen Fremdausdrücke — liefs er in den Trivialschulen Schlesiens den Unterricht in den Anfangsgründen des Französischen einführen (L. R. v. 3./11. 65, § 22). Und aus demselben praktischen Grunde verlangt der König auch lateinischen Unterricht für seinen Neffen, die höheren Schulen und die oberen Klassen der Trivialschulen Schlesiens. Daneben erwartet er allerdings auch von dem Einflufs der Klassiker auf die deutsche Literatur eine Gesundung derselben (cf. Abhandlung über die deutsche Literatur).

**5. Rückblick.** Betrachten wir Friedrichs Erziehungswerk als Ganzes, so sehen wir es durchweht von einem ernsten päda-

gogischen Geiste, der den Schüler zum Erzieher hinaufziehen will, während die philanthropische Erziehungsweise oft tändelnd und weichherzig ist. Seine Erziehungsmethode treibt die jungen künftigen Staatsbürger zu tüchtiger Arbeit an, sucht zugleich ihre geistige Selbständigkeit zu fördern und ihnen Lust und Liebe zu ihrer Pflicht (zumal ihrer Pflicht gegen den Staat) einzuflöfsen. Erst reichlich 100 Jahre nach Friedrich hat wieder ein Monarch mit gleicher Entschiedenheit die nationale Aufgabe der Erziehung betont.

Literatur: Dr. Jürgen Bona Meyer, Friedrichs des Grofsen pädagogischen Schriften und Äufserungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1885. In dem Vorwort findet sich ein Verzeichnis früherer Arbeiten über einzelne Teile des Themas. — E. Zeller, Friedrich der Grofse als Philosoph. Berlin. — R. Seidel, Friedrich der Grofse, der »Heros der deutschen Volksbildung« und die Volksschule. Wien u. Leipzig 1885. — Dr. P. Hübler, Friedrich der Grofse als Pädagog. Göttingen 1900.

Neustadt Westpr. P. Hübler.

## Frischlin, Nikodemus

1. Lebensgeschichte. 2. Bedeutung für Schule und Pädagogik.

**1. Lebensgeschichte.** Am 22. September 1547 wurde Nikodemus Frischlin zu Balingen im Württembergischen als der älteste Sohn des dortigen Pfarrers Jakob Frischlin geboren. Er besuchte die Schulen zu Balingen, Tübingen und Königsbronn; hier war Jodukus Stiger von bedeutendem Einflufs auf seine geistige und seelische Entwicklung. Dann (1563) bezog er nach kurzem Aufenthalte auf der Klosterschule zu Bebenhausen als Zögling des theologischen Stipendiums die Universität Tübingen und studierte Poetik und Rhetorik (wir würden sagen: Philologie), sowie Theologie; doch ist seine Vorliebe für die Alten bleibend gewesen. Er wurde 1568 Professor der Universität, ohne jedoch Sitz und Stimme im Artistenkollegium (d. h. in der philosophischen Fakultät) und dem Senate zu haben. Er hatte als solcher über verschiedene römische Autoren, zumal über Vergil, »den Dichterfürsten«, zu lesen, und leitete die sonntäglichen Disputierübungen der Baccalaureen.

Durch seine bedeutende Beanlagung, insbesondere durch die damals so sehr geschätzte Gewandtheit im Gebrauch des lateinischen Verses überragte er die übrigen Professoren Tübingens weit. Durch seine günstige Stellung am Württemberger Hofe, die er sich bei dem schwachen Herzoge Ludwig durch sein frisches Wesen, sowie durch seine lateinischen Dramen und Gedichte erworben hatte, — war er doch durch des Herzogs Vermittlung zum kaiserlichen Pfalzgrafen und poeta laureatus ernannt — durch seine rücksichtslose Kritik, seine beifsenden Epigramme und losen Reden, durch sein vielfach ungebundenes Leben kam es bald zu Reibungen mit den übrigen Universitätsgliedern, vor allem mit Crusius, der, einst der Lehrer des Nikodemus, von diesem sich vollkommen in Schatten gestellt sah. Das Artistenkollegium verweigerte daher dauernd seine Aufnahme und zog andere ihm in kränkender Weise vor.

Durch seine Oratio de vita rustica (1578), in der er Adel und Bauernstand nicht zum Vorteil des erstern miteinander verglich, hatte er sich den in Süddeutschland so überaus mächtigen Adel zum Feinde gemacht; dadurch war auch seine Stellung bei Hofe erschüttert. Als sich so die Schwierigkeiten mehrten, folgte er im Juni 1582 einem Rufe der krainschen Stände, die ihn zum Leiter der Schule in Laibach haben wollten. Obgleich er hier eine günstige Aufnahme fand und glänzende Erfolge erzielte, verliefs er doch auf Wunsch seiner Frau, der das fremde Leben nicht behagte, nach Verlauf von 2 Jahren wieder Laibach.

Inzwischen hatte die Ausarbeitung einer lateinischen Grammatik und die unbarmherzige, spöttische Kritik der bisherigen grammatikalischen Leistungen von Melanchthon bis auf Crusius in Tübingen die feindselige Stimmung gegen ihn vermehrt. Die Universität verweigerte dem Rückkehrenden den Schutz des akademischen Bürgerrechtes; aus der Vergangenheit seines Lebens zog man eine Schmutzgeschichte hervor und verklagte ihn wegen Ehebruches. Das veranlafste seine Flucht aus Württemberg, und nachdem er vergeblich versucht hatte in Prag und in Wittenberg eine Stellung zu finden, gelang es ihm durch die Vermitte-

lung eines Gönners Rektor des Martineums in Braunschweig zu werden, wo er gleichfalls bald die ihm unterstellte Schule zu Glanz und Ansehen brachte.

Inzwischen nahm der Streit mit den Tübingern, insbesondere mit Crusius immer gröſsere Schärfe an. Auch war in Braunschweig seines Bleibens nicht lange, da ein taktloses Spottgedicht ihn um seine Stellung brachte. Nun ging es wieder auf die Wanderschaft und bei all den Irrfahrten durch Deutschland ward der literarische Streit immer gehässiger. Da beschloſs man in Stuttgart den unbequemen Mann festnehmen zu lassen, um ihn mundtot zu machen. In Mainz ward er mit Einwilligung des dortigen Kurfürsten gefangen genommen, nach der Feste Württemberg und von dort nach Hohenurach gebracht. Bei einem Fluchtversuch verlor er das Leben (in der Nacht vom 29. zum 30. November 1590).

**2. Bedeutung für Schule und Pädagogik.** Nikodemus Frischlin ist der hervorragendste Epigone der alten Humanisten der Reformationszeit. Er war in erster Linie Poet, und seine Zeit hat seine lateinisch geschriebenen Dramen, in denen er den Geist des klassischen Altertums mit dem der lutherischen Orthodoxie zu verbinden suchte, bewundert.

Er war ein hoch begabter, aber unruhiger, von Eitelkeit nicht freier, streitsüchtiger Mann von beiſsendem Witz, der, ein väterliches Erbteil, hauptsächlich den tragischen Untergang herbeiführte.

Seine Bedeutung für Schule und Pädagogik liegt abgesehen von seiner persönlichen Begabung eines Lehrers von Gottes Gnaden, der die Herzen der Schüler in Liebe zu fesseln und die verschiedenen Geister anzuregen weiſs, einerseits in dem klaren Blick, mit dem er die vielfachen Schwächen des damaligen Schulwesens erkannte. So tadelt er in seiner Rede »de scholis et Gymnasiis aperiendis«, mit der er sich in Braunschweig als Rektor des Martineums einführte, u. a. die Lehrbücher mit schlechter Methode, die für die groſse Schülermenge zu engen Schulzimmer, die Jämmerlichkeit der Lehrergehälter und der daraus folgende Mangel an Lehrern, die Störung, die der Unterricht fast täglich durch die Leichenbegleitung von seiten der Schüler erfahre.

Anderseits hat er durch die Hera
seiner Grammatica strigelis, »einer i
Art vortrefflichen Schrift, welche au
100 Seiten eine Masse grammatischer
vationen in scharfer Trennung, gute
nung und lichtvoller Darstellung zusa
drängt«, den durch Scaliger gewo
neuen Erkenntnissen den Weg
deutschen Schulen gewiesen: daſs r
auch in der Grammatik auf die
Quellen des klassischen Latein
gegangen werden muſs, und daſs n
jenige in der Grammatik Geltung
kann, was sich durch die Autori
Klassiker belegen läſst. Zugleich
er auch der Methodik des klassischen
richtes seine Aufmerksamkeit zu, in
verlangte, daſs man den Knaben ni
Anfange mit Definitionen quälen, s
ihn allmählich auf der Stufenleite
Leichten zum Schweren führen sol
ratione instituendi puerum). Zud
der Zweck des Studiums der Alter
bloſse Erkenntnis, sondern der mo
und sonstige Sachgehalt müsse i
Vordergrund gestellt werden. Dabei
er jedoch über eine rein äuſserliche
der Alten nicht hinaus; denn durch
ahmung der Komposition und de
drücke der Alten, soll der Schüler b
werden, Ähnliches hervorzubringen.

Literatur: C. H. Langius, Nik
Frischlin. Jena 1725. — Cong., Nik
Frischlin. 1791. — Scherer, Nikodemus F
Allg. d. Biographie, Bd. VIII, 96 ff. und
D. Fr. Strauſs, Leben und Schriften des I
und Philologen Nikodemus Frischlin, 18
Meisterstück unter den deutschen Biogr
das Werk einer mit Nikodemus Frischli
lich verwandten Natur.

Bad Harzburg. Friedrich Th. Kolde

## Fröbel, Friedrich Wilhelm Au

1. Leben. 2. Entwicklung und Ch
3. Pädagogische Anschauungen. 4. Wür

**1. Leben.** Geboren am 21.
1782 in Oberweiſsbach bei König
Thüringen als Pfarrerssohn, verlor
als dreivierteljähriges Kind die
Seinem Vater innerlich fremd geb
wurde er durch seine Stiefmutte
Elternhause noch mehr entfremde
wuchs er einsam im Garten und H
Pfarrhauses auf, bis ihn als zehnjä

Knaben sein Oheim, der Superintendent Hoffmann in Stadt-Ilm, zu sich nahm.

15 Jahre alt wurde er, um Geometer zu werden, einem Förster in die Lehre gegeben. Aber durch Bücher erwachte in ihm der Wunsch, Naturwissenschaft zu studieren, und so bezog er 1799 auf Grund eines Befähigungszeugnisses von seinem Vater die Universität Jena, konnte aber daselbst wegen Mangels an Mitteln nur drei Semester bleiben.

Er kehrte nach Hause zurück, nahm Stellung auf einem Gute an, um die Landwirtschaft zu erlernen, und 1802, nach seines Vaters Tode, Stellung als Amtsaktuar, beteiligte sich 1803 in Bamberg an der Landesvermessung und wurde 1804 im Mecklenburgischen Privatsekretär. Auf das Studium der Baukunst hingelenkt, behielt er als Lebenswunsch doch den, »auf dem Lande der hohen Selbstveredlung leben zu können«.

In Frankfurt a. M., wo er eine Stellung im Baufach suchte, wurde er durch Gruner, einen Schüler Pestalozzis, auf den Erzieherberuf hingewiesen und trat als Lehrer an dessen Musterschule ein. Im Schulleben sofort heimisch, benutzte er die ersten Ferien dazu, Pestalozzi in Yverdun aufzusuchen. Sein Ziel wurde jetzt der Erzieherberuf; Arndt's Schrift: »Fragmente der Menschenbildung« ergriff ihn mächtig. 1807 wurde er Erzieher dreier Söhne des Herrn von Holzhausen, die er schon vorher stundenweise unterrichtet hatte. Er siedelte mit ihnen auf ein Landgut und 1808 nach Yverdun über.

1810 nach Frankfurt zurückgekehrt, aber der Mängel seiner Vorbildung bewufst, bezog er, 29 Jahre alt, zum zweiten Male die Universität; er ging nach Göttingen. Sein Bestreben war die Auffindung des Grundgesetzes aller wahren Menschenbildung; er war überzeugt, dafs dasselbe als Weltgesetz in der Erfahrung gegeben sein müsse. Um in die Naturkunde des Geistes einzudringen, studierte er zuerst orientalische Sprachen; die Erscheinung des Kometen von 1811 lenkte ihn aber auf naturwissenschaftliche Studien und liefs ihn das gesuchte Welt- und Erziehungsgesetz im »sphärischen Gesetz« finden. Dann ging er zum Studium der Geschichte, Politik und Nationalökonomie über; doch zog dauernd ihn besonders die Mineralogie an, da er in den Kristallformen ein zu Grunde liegendes allgemeines Lebensgesetz ahnte. Zum Weiterstudium der Mineralogie siedelte er 1812 nach Berlin über, wo er hauptsächlich bei dem Naturforscher Weifs, aber auch bei Fichte und Schleiermacher studierte.

Im April 1813 schlofs er sich als Freiwilliger dem Lützowschen Korps an. Unter den Waffengenossen fand er seine Freunde und späteren Mitarbeiter Langethal und Middendorff. Nach Beendigung des Feldzugs 1814 nahm er in Berlin eine Stelle am mineralogischen Museum an; dorthin folgten ihm diese beiden Freunde, die er unterrichtete und weiter in seine pädagogischen Ideen einweihte. In dem Wunsche, einmal eine Erziehungsanstalt einzurichten, schlug er eine ihm angebotene Professur der Mineralogie in Stockholm aus.

Der Tod seines Bruders Christoph, Pfarrvikars in Griesheim im Rudolstädtischen, veranlafste ihn, zur Erziehung der drei Söhne desselben im Oktober 1816 nach Griesheim überzusiedeln und dort die geplante Anstalt zu beginnen. Middendorff folgte ihm, ebenso, nachdem die kleine Anstalt im Jahre 1817 nach dem benachbarten Keilhau verlegt war, Langethal. Alle drei Lehrer waren zunächst unverheiratet und lebten zwanglos mit den Zöglingen zusammen. 1818 vermählte sich Fröbel mit der kenntnisreichen und geist- und gemütvollen, aber als Hausfrau für den grofsen Kreis nicht recht genügenden Wilhelmine Klepper, geb. Hoffmeister aus Berlin. Sein Bruder Christian, ein Fabrikant, siedelte nach Keilhau über und sorgte für die nötigen Mittel. Als neue Lehrer traten nach und nach Johannes Barop, der später Keilhau als Direktor weiter führte, und drei andere Lehrer ein, darunter der Physiker Schönbein, der Erfinder der Schiefsbaumwolle und Entdecker des Ozons.

Im Kreise der Lehrer herrschte jahrelang Gütergemeinschaft. Aber die materielle Lage wurde schwierig, namentlich als Barop in den Verdacht des Demagogentums gekommen war, Keilhau als Brutnest der Demagogie bezeichnet wurde, und Preufsen und der Bundesrat die Auflösung der Anstalt beim Fürsten von Schwarzburg-Rudolstadt beantragten. Stellte auch

eine amtliche Revision durch den Generalsuperintendenten Zeh der Anstalt ein glänzendes Zeugnis aus, und unterblieb deshalb deren Auflösung, so zogen doch viele Eltern ihre Kinder zurück. Die Zahl der Zöglinge sank von sechzig im Jahre 1829 auf fünf herab.

In dieser Zeit veröffentlichte Fröbel sein Hauptwerk »die Menschenerziehung« 1826 und fafste den Plan einer Volkserziehungsanstalt in Helba in Meiningen, in der ein umfassender Arbeitsunterricht gegeben werden sollte. Die Pläne zerschlugen sich; dagegen bot ihm der Komponist Schnyder v. Wartensee, ein Schüler Pestalozzis und Freund Jean Pauls und Nägelis, sein Schlofs Wartensee am Sempacher See in der Schweiz an zur gemeinsamen Errichtung einer neuen Erziehungsanstalt. Fröbel siedelte in diese »Tochteranstalt« über und überliefs seinen Freunden Keilhau, wo auch seine Gattin blieb. Doch kam das Internat in Wartensee nicht zu stande; Schüler fanden sich nur vom Orte. 1833 wurde die Anstalt nach Willisau im Kanton Luzern verlegt. Dort bildete Fröbel fünf von der Regierung zugesandte Lehramtszöglinge weiter und übernahm von dort aus in Burgdorf einen Bildungskursus für angehende Lehrer. 1835 wurde er nach Burgdorf als Direktor des mit Elementarschule verbundenen Waisenhauses berufen; Willisau überliefs er nun Middendorff. In Burgdorf nahm er schon Kinder von vier Jahren an auf und beschäftigte sich unablässig mit der Frage der organischen Entwicklung des frühesten Kindheitsalters durch Pflege des Betätigungstriebes in planmäfsiger Beschäftigung mittels Spiels.

Die Überzeugung, dafs das Erziehungswerk an den Kleinsten eine neue Stufe der Geschichtsentwicklung bedeute, und dafs er selbst berufen sei, diese von der Familie ausgehende Lebenseinigung und -Erneuerung durch sein Erziehungswerk zum Ausdruck zu bringen — Gedanken, wie er sie in einer überschwänglichen Schrift »Erneuung des Lebens fordert das Jahr 1836« zum Ausdruck brachte — trieb ihn weiter. Vorübergehend trug er sich selbst mit dem Gedanken, nach Amerika auszuwandern. Er überliefs die Fortführung des Waisenhauses in Burgdorf Langethal und kehrte nach Deutschland zurück. Unter dem
rufe: »Kommt, lafst uns unsern Kin
leben!« entwarf er den Plan einer »A
zur Selbstbelehrung, Selbsterziehung
Selbstbildung des Menschen, wie zur
gemeinen, so zur in sich einigen
bildung desselben durch Spiele, schaff
Selbsttätigkeit und freitätigen Selbstu
richt, zunächst für Familien und K
kinder-Pflegeschulen, für Begründungs-
Volksschulen usw.« Die Anstalt w
1837 in Blankenburg als »Anstalt
Pflege des Beschäftigungstriebes der K
heit und Jugend« eröffnet; den Na
»Kindergarten« fand er erst drei J
später. Eifrig verbreiteten er selbst
seine Freunde die Kindergartenidee an
schiedenen Orten. Seit 1839 gab er Kir
gartenkurse für Lehrer und Frauen; c
erkannte er bald die besondere Begal
der Frauen für diesen Beruf und versu
deshalb bei der 400jährigen Gutenb
Feier am 28. Juli 1840 einen Frauen-V
zur Pflege der frühen Kindheit ins L
zu rufen, der den »deutschen Kindergar
in Blankenburg unterhalten sollte, d. h.
Musteranstalt für Kinderpflege und Übu
schule für Kinderführer und Führerin
(also, wie wir jetzt sagen würden,
Kindergärtner- und -Gärtnerinnen-Semi
ferner den Mittelpunkt für die V
gemeinerung angemessener Spiele
Spielweisen und den Vereinigungspunk
ziehender Eltern durch das Band eines
meinsamen Blattes. Der Erfolg war ge
die Anstalt mufste bald aufgegeben wer

Neue Reisen dienten zur Verbrei
seiner Gedanken. Nach Keilhau zur
kehrend versuchte er den deutschen Kir
garten dort weiterzuführen und begrür
1845 den ersten »Erziehungsverein«
das Kirchspiel Eichfeld.

Mehr und mehr widmete er sich
der Ausbildung von Frauen für ihren
ziehlichen Mutterberuf. 1849 zog er
Liebenstein, um dort das Kindergärtnerin
seminar weiter zu führen. Dort lernte
die Baronin Bertha v. Marenholtz-Bi
kennen, die die begeisterte und erfolgr
Vertreterin seiner Ideen geworden ist,
durch diese Diesterweg, der sich mit
innig befreundete.

Nach einer vorübergehenden Wirk
keit in Hamburg nahm Fröbel 1850

dem Jagdschlofs Marienthal bei Liebenstein Wohnung. Dort verheiratete er sich zum zweitenmal — er war seit 1839 verwitwet — und zwar mit einer seiner Schülerinnen, Luise Levin.

Ein harter Schlag, den Fröbel nicht verwunden hat, war das Verbot der Kindergärten, das der preufsische Kultusminister v. Raumer 1851 erliefs, da die Kindergärten, wie aus der Broschüre »Hochschulen für Mädchen und Kindergärten« von Karl Fröbel (einem Neffen von Friedrich Fröbel) erhelle, einen Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems bildeten, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei. Eine rückhaltlose Zustimmungserklärung namhafter Pädagogen zu seinen Ideen nach eingehender Prüfung seiner Erziehungsweise, die erquickende Feier seines siebzigsten Geburtstags, eine Ehrung, die er durch die in Gotha zu Pfingsten 1852 tagende allgemeine deutsche Lehrerversammlung erfuhr, waren persönliche Huldigungen für Fröbel, die die empfindliche Schädigung seines Werkes nicht hindern konnten; sein Leben aber war gebrochen. Nach kurzem Kranksein starb er 70 Jahre alt, am 21. Juni 1852, mit den Worten: »Gott Vater, Sohn und heiliger Geist, Amen!« Begraben wurde er in dem nahen Schweina, wo ihm auf Middendorffs Vorschlag ein Denkmal aus Würfel, Walze und Kegel, seiner zweiten Spielgabe, gesetzt ist.

2. **Entwicklung und Charakter**. Fröbels Äufseres war nicht vorteilhaft. Eine lange Gestalt mit etwas gebeugter Haltung, mit langen Händen, das Gesicht in ein spitzes Kinn auslaufend, mit niedriger Stirn, kleinen, graublauen Augen, hakenförmiger, spitzer und langer Nase und ungewöhnlich grofsen Ohren, im Alter mit völlig zahnlosem Munde, beim Sprechen immer die Augen geschlossen — kein Wunder, dafs er auf viele abstofsend wirkte; Schönheit des Leibes und Adel der Seele sind eben nicht immer beisammen. Aber sein Innenleben hat ihn zu einem der Vordergeister der Menschheit gemacht.

Die Verhältnisse bedingen den Menschen, aber der Mensch vermag auch über die Verhältnisse zu herrschen — beides zeigt sich bei Fröbel. Der im Elternhause eingeschüchterte und verstockt gemachte Knabe wurde zeitweise unwahr; der anfangs in Keilhau sich froh im Kreise seiner Zöglinge bewegende Erzieher wurde später durch die Sorgen ernst, nachdenkend, wortkarg und wenig mitteilsam; seinen Mitarbeitern gegenüber war er nicht immer freundlich und stellte namens der ihn bewegenden Idee an sie oft unerfüllbare Anforderungen; auch war er rechthaberisch, sah die Idee, für die seine Mitarbeiter doch recht bedeutende Opfer brachten, nur in sich verkörpert und suchte den Grund von Mifsständen nicht leicht in sich selbst. So klar auch sein Verstand war, weshalb er besonders auf die Denkkraft seiner Zöglinge einwirkte, so hat sich doch der Mangel an methodischer Bildung bei dem Autodidakten bis an sein Lebensende fühlbar gemacht. Das beweist schon sein Stil mit den eingeschachtelten Sätzen, der Häufung von Synonymen, dem Mangel einer grofswürfigen, klaren Disposition. Die Verhältnisse bedingten eben den Menschen.

Dies freilich mindestens eben so sehr insofern, als er seine Eigenart den Verhältnissen als Gegengewicht gegenüberstemmte, damit sie aber natürlich um so kräftiger entwickelte. Wenn das Kind im freudlosen Elternhause nicht spielen und, in Hof und Garten eingeschlossen, nicht auf die Berge steigen durfte, wenn der Vater ihm fremd blieb, und die Stiefmutter ihn mit dem kalten »er« anredete, so gab der zum Erzieher herangewachsene Fröbel darauf die Quittung, indem er der Spielmann der Jugend wurde, die freie Bewegung in der Natur als grundwichtiges Erziehungsmittel forderte und anwandte und Vätern und Müttern ihre erzieherischen Pflichten wie kein anderer ins Gewissen band und sie zu deren Erfüllung zu befähigen suchte.

Fröbel war eine nach innen gerichtete beschauliche Natur — schon als Kind zeigte er einen auffallenden Hang zur Selbstbeobachtung —; deshalb verhielt er sich zeitlebens ablehnend gegen alles, was seinem Wesen nicht entsprach. Der Knabe lernte schwer lesen, hatte überhaupt für die meisten Schulbücher keinen Sinn und galt deshalb für faul; nur im Rechnen machte er gute Fortschritte, und der Religionsunterricht ergriff ihn tief. »Was geistiges an mich herantrat«, sagt er selbst, »mufste meinem inneren Leben völl

oder gänzlich von dem Erwerbe absehen.«

Die Beschaulichkeit, der er sich hingab, machte ihm die Anforderungen der Aufsenwelt an ihn nicht deutlich und liefs ihn deshalb lange Zeit auch über seinen eigenen inneren Beruf im Unklaren. Der angehende Jüngling begehrte ein stilles Leben, »wo er die Welt in sich gestalten, sie nach seiner eigenen Absicht in sich aufnehmen und so nun selbst ungestört und in Ruhe von innen heraus bilden konnte,« und er wollte deshalb Ökonom werden; erst ein anderer (Gruner) mufste ihn auffordern, Erzieher zu werden, und erst die Frage einer Mutter (Frau v. Holzhausen) führte ihn zu der Überzeugung, dafs es nicht blofs eine Selbsterziehung gibt, sondern auch die Erziehung von Zöglingen durch Erzieher. Und dabei war er der geborene Erzieher; als er das erste Mal in die Schule trat, um zu unterrichten, fühlte er sich sofort zu Hause, und es war ihm, als wäre er längst Lehrer gewesen.

Die Beschaulichkeit, die sich ganz auf das eigene, Innere erstreckte, nahm Fröbel den Blick für die realen Verhältnisse des Lebens. So versuchte er das Undurchführbare, dafs die in Keilhau zusammenlebenden Erzieherfamilien die allseitige Lebenseinigung durch ein in eins verschmolzenes Gesamtleben mit Gütergemeinschaft zur Darstellung bringen sollten, und noch der Greis konnte glauben, dafs er mit Leichtigkeit 10000 Personen finden werde, die jede eine Aktie von 10 Talern zur Durchführung seines Kindergartenplans zeichnen würden. Aus mangelnder Menschenkenntnis baute er lebenslänglich Luftschlösser, die sich in die wirkliche Welt nicht hineinbauen liefsen.

Von dieser die Welt um sich her vergessenden oder sie nur im Spiegel des eigenen Empfindens reflektierenden Beschaulichkeit aus werden auch mancherlei Sonderbarkeiten seines Wesens und Auftretens verständlich. So sah er die Bedeutung des Jahres 1836, das er zur Verwirklichung seiner Jugenderziehung und damit zur Lebens- und Welterneuung bestimmt glaubte, in der Zahl 1836 selbst angekündigt. Er sagt: »1836 in wagerechter Zählung (1+8+3+6) ist nämlich = 18; ich lese dies thüringisch achtsen = achtsam; 18 ist aber ebenso (1+8) = 9; ich lese dies neun = neuen, i. e. neu machen, i. e. erneuernd in seinem Wesen; 9 ist aber = 3×3, das ist Treu der Treu; ich kann es auch so bezeichnen = Treu der Gottestreue in Natur und Menschheit oder, was gleich ist, 3×3 = Treu der Treu = Selbsttreue.« Die Allegoresen der altjüdischen und altchristlichen Exegeten leben hier wieder auf, und wir lernen ihren Gemütsursprung an Fröbel verstehen.

Er war aber doch mehr als jene Allegoristen; er gleicht vielmehr den Propheten des alten Bundes, die man sich an Fröbel recht wohl veranschaulichen kann. Mit Recht sagte der Direktor Dr. Vogel in Leipzig von ihm: »Fröbel hat nicht die Idee, sondern die Idee hat Fröbel.« Seine Erziehungsidee liefs ihn tatsächlich nicht los; selbst im Feldzug und im Kampf als Lützower Freiwilliger sann er über das neue Erziehungssystem nach. Wie nur irgend ein Prophet war er von der Göttlichkeit und weltgeschichtlichen Bedeutung seiner Aufgabe erfüllt; er hatte die Überzeugung, dafs er zur Ausführung der Idee der entwickelnden Erziehung in einer eben erschienenen neuen Menschheitsepoche berufen sei. Dieses Bewufstsein seiner Sendung trieb ihn mit unwiderstehlicher Gewalt zweimal aus festen Verhältnissen — in Berlin 1816 und in Burgdorf 1836 — in eine unsichere Zukunft, und der äufsere Mifserfolg seiner Arbeit hat ihn selten entmutigt, im Gegenteil bis in sein Greisenalter hinein zu immer neuem Aufschwung angespannt. Gerade als Keilhau zu Grunde zu gehen schien, bewegten ihn umfassende neue Pläne. Das ist dasselbe Bewufstsein göttlicher Sendung, wie es auf anderem Gebiete die Propheten beseelte.

Es vertrug sich damit recht wohl, dafs er zu verschiedenen Zeiten verschiedene Mittel zur Erreichung seiner Lebensaufgabe für entscheidend hielt. »Hatte er in Keilhau alle Hoffnung auf Nachahmung gesetzt, in der Schweiz alles vom Staat erwartet, so war am Schlufs seines Lebens die Fürsorge der Frauen dasjenige, worauf er allein vertraute.« (Benfey.) Das Ziel blieb ihm doch immer unverrückt dasselbe, sowohl für seine eigene, innere Entwicklung wie für seine Lebensaufgabe.

Dies Ziel aber ist »allseitige Lebens-

einigung«, wie er seine Anstalt im Marienthal nannte.

Ihm war zunächst die Natur kein kaltes aufser ihm, sondern sie umschlofs sein inneres Leben und zog es in sich hinein; sie war »das Zentrum seiner Seele.« »Je mehr wir uns an die Natur anschliefsen,« sagt er, »um so mehr verschönt gibt sie uns alles zurück.«

Gott aber war ihm der Atem seiner Seele. »In allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott,« sagt er. So durchglühte den Knaben der Religionsunterricht, bei Vorführung des Lebens Jesu zerflofs er in Tränen, und das Verlangen, auf einmal ein ähnliches heiliges Leben zu führen, erfüllte seine Seele. Die Sonderbarkeit, seine Hauptschrift Gott zu widmen, war ihm der ganz natürliche Ausdruck seiner Gotteinigung.

Und dazu kam als drittes die innere Einigung mit dem eigenen Leben. Am Ende seines Lebens sagte er darüber beim Abschied von Middendorff das kühne Wort: »Ich erkenne mein Leben als ein durch und durch in sich einiges; lange ist kein solches in der Menschheit erschienen; es hat sich auch nur unter seltenen Umständen dazu empor arbeiten können. Aber es ist die Bedingung für die Erfüllung der Forderungen der Zeit.«

Darum erstrebte er von frühester Kindheit an Einheit und Erkenntnis der Gesetzmäfsigkeit. In den Vorträgen des Jenenser Naturforschers Batsch interessierte ihn besonders der Nachweis der Einheit in der Natur; an Pestalozzi dagegen vermifste der lerneifrige Jüngling die Einheit in der Mannigfaltigkeit; um in Lehren und Erziehung den rechten Zusammenhang zu finden, ging er 29jährig noch einmal auf die Universität, und über den »Gang« d. h. den Organismus, in welchem sich alle Unterrichtsgegenstände bewegen sollten, vergafs er als Lehrer wohl die positiven Kenntnisse, und sein Organismus wurde nach dem Zeugnis eines älteren Schülers Schematismus.

Dieses Einheitsstreben verband ihm Natur und Menschheit. Schon als Kind fühlte er, dafs die Natur nicht eher untergehen könne, als bis das Menschengeschlecht die Vollkommenheit erreicht habe. Daher das Ineinanderschauen von Natur und Vernunft in mancherlei oft wunderlichen Analogien; den Normalkörper z. B., als welchen er eine Zeit lang den Würfel ansah, nahm er vorbildlich für den normalen Menschen.

Die Kraft des Zusammenschauens auch von Gegensätzen in einer höheren, verbindenden Einheit ist auch die Triebkraft seines Strebens, alles in einer organischen Entwicklung zu sehen und bei der Erziehung nur zu entwickeln, nicht zu bilden. Als Student wollte er die mathematische Erkenntnis nicht gegeben und nachträglich bewiesen haben, sondern den Zusammenhang abgeleitet sehen; ebenso vermifste er in den Grammatiken die Zurückführung der Gegensätze auf das Wesen der Sprache selbst; denn in der Sprache sah er einen Teil der Naturkunde des Geistes.

**3. Pädagogische Anschauungen.** So sehr Fröbel auf der Erfahrung aufbaute, seine eigenen Wege ging und sich der Zeitphilosophie gegenüber ablehnend verhalten hat, so klar war es ihm doch, dafs die Pädagogik eine Wissenschaft ist und auf fester Weltanschauung, d. h. einerseits einer Summe von Erfahrungen, andrerseits der Philosophie der Erfahrungswelt, d. h. der Metaphysik, beruht. An Pestalozzi vermifste er eben die tiefere Begründung und ging darum selbst darauf aus, die erzieherischen Forderungen naturwissenschaftlich-philosophisch zu begründen. Die Philosophie hat nach seiner Meinung einen materiellen und formalen Einflufs auf die Pädagogik, denn sie gibt die Prinzipien aller Wissenschaften an, führt also von der Bestimmung des Menschen ausgehend zur Idee seiner Bildung zurück.

Fröbels Metaphysik wird man freilich aus seinen Werken schwerlich als ein durchgebildetes Ganze darstellen können; denn dies war sie nicht, aber ihr Grundzug ist klar: sie ist Naturismus. Natur und Menschenleben, glaubt er, erklären sich gegenseitig; darum der bei ihm so häufige Vergleich des kindlichen Geistes mit einer keimenden Pflanze. »In allem aber ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz; es sprach und spricht sich im Äufseren (in der Natur) wie im Inneren (in dem Geiste) und in dem beides Einenden (in dem Leben) immer gleich klar und gleich bestimmt aus.« So beginnt er seine »Menschenerziehung«. Dieselben Ge-

staltungen und Gesetze wie in den Steinen findet er auch in der Sprache wieder, und sein Erziehungsgrundgesetz ist ihm an Kristallformen aufgegangen. Durch die Schriften Krauses wurde ihm die Identität der Natur- und Geistesgesetze noch begründeter. Der Unterschied des necessierenden d. h. stets mit Notwendigkeit und immer in derselben Weise wirkenden Naturgesetzes, vom sollicitierenden d. h. an den Willen sich auffordernd wendenden, aber nicht zwingenden Vernunftgesetze kommt Fröbel dabei nicht zum Bewufstsein, wennschon es ihm nicht verborgen geblieben ist, dafs ein seinem inneren Gesetz entsprechendes Leben für den Menschen nicht eine Selbstverständlichkeit, sondern eine Aufgabe ist. So schreibt er 1836: »Die Entwicklung des Lebens überhaupt, sowie besonders jedes Lebens, je mehr es sich frei von Willkür zu machen strebt, also namentlich auch unsere (d. h. der Fröbelkreise) Lebensentwicklung folgt diesen ganz bestimmten, in sich einfachen Gesetzen, und nur insofern wir die allgemeinen Lebensgesetze als die unsrigen, ja als unsere eigenen Lebensgesetze erkennen und ihnen so getreu leben, wie ihnen die Natur getreu lebt — welches ich Treue der Treue nenne — werden wir durch und in dem Leben des Lebens Frieden finden.«

Aus der angenommenen Selbigkeit von Natur- und Geistesgesetz folgt für Fröbel die Einerleiheit des Erziehungsgrundgesetzes mit diesem Weltgesetze. Das Grundgesetz der organischen Entwicklung ist also die Grundforderung aller Erziehung, und seine eigene Aufgabe findet Fröbel darin, die Natur in ihren ewigen, von Gott selbst in sie gelegten Entfaltungs- und Lebensgesetzen zur Grundlage der Menschen- und Kindererziehung zu machen. Die Erziehung hat für ihn keine anderen Aufgaben, als das ewige, allwaltende Gesetz, das aus der allem zu Grunde liegenden göttlichen Einheit hervorgegangen ist, im Menschen zum Durchbruch zu bringen, denn das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen eines Dinges, die Bestimmung aller Dinge aber ist, ihr Wesen, d. h. also ihr Göttliches, an sich entwickelnd darzustellen, und die Bestimmung des Menschen insbesondere als eines vernünftigen Wesens ist, sein göttliches Wesen sich zum völligen Bewufstsein zu bringen und es mit Freiheit im Leben wirksam werden zu lassen.

Die Erziehungsaufgabe ist also die der Verwirklichung des Weltgesetzes in vernünftigen Wesen; sie ist daher die allerumfassendste; alle praktische Philosophie ist Erziehung. Bei einem Besuch der Wartburg 1805 erwägt dementsprechend Fröbel, dafs Luther noch vieles zu tun übrig gelassen habe, und dafs es noch einen höheren Beruf in der Menschheit gäbe, nämlich den erziehenden, und an dem, was Pestalozzi für Knabenerziehung bietet, vermifst er das dem Menschenwesen genügende. Dem widerspricht es nicht, dafs Fröbel in dem ganzen letzten Viertel seines Lebens seine volle Kraft blofs auf die Erziehung des frühesten Kindheitsalters wandte; das ist nicht etwa aus der Schwäche des Greisenalters zu erklären, denn in diese Arbeit ist er in voller Manneskraft eingetreten und hat damit einen Gedanken ausgeführt, den er schon in Yverdun 1809 in einem Aufsatze »über die Möglichkeit der Einführung der Pestalozzischen Methode unter den Müttern und und Eltern im Volke zur naturgemäfsen Erziehung und Behandlung ihrer Kinder bis zum sechsten Jahre« vorbereitet hatte. Entwickelt sich der Mensch nach demselben Gesetz wie alles Organische, ist also die Aufgabe der Erziehung nur, dies sich zum Bewufstsein zu bringen, so ist zwar eine naturgesetzliche Sicherheit gegeben, das Erziehungsziel zu erreichen, aber doch nur bei frühestem Eintreten der Erziehung, schon auf der Säuglingsstufe, ja schliefslich schon im Mutterschofse, wie das Fröbel auch in seiner Menschenerziehung fordert; denn dann ist die früheste Erziehung im Grunde die ganze Erziehung des Menschen.

Das Ziel der Erziehung ist, das urbildliche Ideal des Menschen in einem Menschen darzustellen. »Allseitige Lebenseinigung« nennt er die gleichmäfsige und sich gegenseitig durchdringende Bildung von Verstand, Gemüt und Körper, eine harmonische Emporentwicklung des Menschen, von der er sagt: »Ich will Menschen bilden, die mit ihren Füfsen in Gottes Erde, in die Natur eingewurzelt stehen, deren Haupt bis in den Himmel ragt und in demselben schauend liest, deren Herz beides, Erde und Himmel, das gestaltenreiche Leben

der Erde und Natur und die Klarheit und den Frieden des Himmels, Gottes Erde und Gottes Himmel eint.« Jede einzelne Anlage soll dabei entwickelt werden; das Leben selbst wird das Überschüssige schon beschneiden. Keiner dem anderen gleich, jeder aber in sich vollendet, vollkommen nach dem Urbilde des vollkommenen Vaters im Himmel!

An der Möglichkeit der Erziehung hat Fröbel nie gezweifelt. »Das Kind will erzogen werden; darum müssen wir es erziehen.« Dabei setzt er ursprüngliche Güte und Unverdorbenheit des Menschen voraus. »Das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit notwendig gut, mufs gut, kann gar nicht anders als gut sein; diese Notwendigkeit mufs voraussetzen, dafs der junge, gleichsam erst werdende Mensch, wenn auch noch unbewufst gleich einem Naturprodukt, doch bestimmt und sicher das Beste an sich und für sich will und zwar noch überdies in einer ihm ganz angemessenen Form, welche darzustellen er auch alle Anlagen, Kräfte und Mittel in sich fühlt.«

»Deshalb sollen Erziehung, Unterricht und Lehre ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen notwendig leidend, nachgehend — nur behütend, schützend —, nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein.« Der Geist des Kindes mufs sich frei entwickeln; eine rein entwickelnde Erziehungsweise ist deshalb die höchste, die einzig der Würde und dem Wesen des Menschen ganz entsprechende. Danach ist der Grundgedanke der Fröbelschen Pädagogik die Entwicklung des Menschen als eines organischen Wesens durch Gesetzmäfsigkeit der Erziehungsmittel und zwar in seiner Einigung mit Gott, Natur und Menschheit.

Daraus ergibt sich der Weg der Erziehung. Sie folgt dem vollkommenen Pädagogen, indem sie beobachtet, wie Gott selbst sein Weltgesetz durchsetzt. »Gott in der Schöpfung, in der Natur- und Weltordnung, in dem Bildungsgange der Menschheit das Vorbild der ganzen Erziehung — dies,« sagt Fröbel, »ist der Grundgedanke meines inneren und äufseren erziehenden Lebens.« In jedem Organismus aber herrscht freie Entwicklung von innen heraus; darum will Fröbel keine fordernde, sondern eine von der Kindesnatur geforderte Erziehung.

In der Natur aber findet man, dafs jedes organische Wesen in jedem räumlichen und zeitlichen Teile etwas Ganzes ist; denn der Organismus zerfällt nicht in Stücke, sondern gliedert sich in Organe, und auf das Säuglingsalter folgt das Kindes-, dann das Knaben-, das Jünglings-, das Mannes- und das Greisenalter. In jedem Teil des Ganzen aber und auf jeder Stufe seiner Entwicklung ist der Organismus etwas Ganzes; daraus folgt der Grundsatz, den Zögling stets als ein werdendes und jeden seiner Entwicklungsstufe gemäfs zu behandeln.

Wie der Organismus durch Wachsen von innen heraus sich entwickelt, so entwickelt sich das Kind von innen heraus: das geschieht durch Selbstbetätigung; darum herrscht in jedem Kinde von Natur der Tätigkeitstrieb. Entwickelnde Erziehung ist also nicht möglich ohne Aufbau auf die Selbsttätigkeit des Zöglings, und will der Mensch dem Urbilde Gottes folgen, der der Schöpfer ist, so mufs auch er tätig sein. Im Anfang war und ist die Tat, das Tun. So ist die allgemeine Vorschrift für jeden: »Stelle dein geistiges Wesen, also das in dir Lebende, am Äufseren und durch Äufseres im Handeln dar und siehe, was dein Wesen fordert, und wie es beschaffen ist.«

Diese allgemeine Regel einer entwickelnden Erziehung gilt damit auch für den entwickelnden Unterricht. Darum ist nach Fröbel die notwendige allgemeine Formel des Unterrichts: »Tue dies und sieh, was in dieser bestimmten Beziehung aus deinem Handeln folgt, und zu welcher Erkenntnis es dich führt.« Der Anfangspunkt bei allem Wirken wie auch der Erkenntnis ist das Tun. Pestalozzis Methode der Veranschaulichung hat Fröbel durch die (zuerst von Hanschmann so bezeichnete) Methode der Darstellung ergänzt, oder auch, wie es oft scheint, ersetzt.

Der Geist ist keine Schachtel, in die man alles hineinpacken kann; darin waren beide Pädagogen einig, aber Pestalozzi liefs verarbeiten, Fröbel erarbeiten. »Der Mensch erkennt nur das völlig, sagt Fröbel, was er darzustellen im stande ist; und er kann nur das vollkommen und ganz dar-

stellen, wovon er sich deutliche Rechenschaft zu geben im stande ist.« Erst darstellen, dann das Dargestellte anschauen, dann verstehen!

Was seine Schüler gelernt hatten, mufsten sie wieder lehren. So führte seine Methode von Selbsttätigkeit wieder zu Selbsttätigkeit.

Die Methode aber soll nichts Willkürliches sein, sondern ein lückenloses Fortschreiten nach dem mit dem Weltgesetze identischen Erziehungsgesetze. Ein solches Welt- bezw. Erziehungsgesetz ausfindig zu machen hat sich Fröbel von Anfang an viel bemüht. Die Kantschen Kategorien der Quantität (Allheit, Vielheit, Einzelheit) waren ihm von früh an lebendig; er braucht dafür gern den Ausdruck »Trinität«, und dieser Begriff der Dreieinigkeit in der Entwicklung der Wesen ist ihm zeitlebens grundlegend gewesen. So dachte er z. B. Mann, Weib und Kind als Einheit in dieser Verbindung und nannte danach die Familie den dreieinigen, in sich vollendeten Menschen.

Bei seiner Neigung, Natürliches und Geistiges in eins zu schauen, hat Fröbel sein Welt- bezw. Erziehungsgesetz zuerst (1811) als sphärisches Gesetz (Gesetz des Kugeligen) bezeichnet. Das Sphärische ist ihm die Darstellung der Mannigfaltigkeit in der Einheit und der Einheit in der Mannigfaltigkeit. »Jedes Ding entwickelt seine sphärische Natur nur dadurch vollkommen, dafs es sein Wesen mit sich und durch sich in seiner Einheit, in einer Einzelheit und in einer Mannigfaltigkeit darzustellen strebt und wirklich darstellt. Durch diese dreifache Darstellung entwickelt jedes Ding sein Wesen . . . bis zur Vollendung.« »So ist das sphärische Gesetz das Grundgesetz aller wahren, genügenden Menschenbildung.« Später brauchte Fröbel auch wohl den Ausdruck Gesetz des dreieinigen Lebens (= das Streben jedes Dinges, sich seinem Wesen nach als Einheit, Einzelheit und Mannigfaltigkeit darzustellen). Neben diesem Grundgesetz stand ihm ursprünglich ein zweites, das er schon von Pestalozzi angewendet sah, indem dieser gern das Charakteristische eines Begriffs durch Betonung des Gegensatzes hervorhob. Dies ist das Gesetz der relativen Gegensätze im Leben und in der Natur, das er schon als Göttinger Student selbst in den Sprachlauten fand: i = das absolut Innere oder die Sinne, a = das absolut Äufsere oder das Materielle. Beide Gesetze fafst er seit den vierziger Jahren zusammen als das Gesetz der Vermittlung der Gegensätze. Dasselbe entspricht Schellings Gesetz der Polarität, Hegels dialektischer Entwicklung von der Thesis durch die Antithesis hindurch zur Synthesis. Kugel, Würfel und als beide vermittelndes Glied die Walze sind ein bekanntes Beispiel dieses Gesetzes, das Fröbel in seinen Spielgaben selbst übrigens erst später angewandt hat.

Dies Gesetz bestimmt ihm auch die Unterrichtsgegenstände. Das sich im Menschen auf die Einheit Beziehende (das Gemüt) wird durch die Religion gepflegt, das sich auf die Einzelheit Beziehende (der Verstand) durch die Naturbetrachtung und Mathematik und das sich auf die Mannigfaltigkeit Beziehende (die Vernunft) wird durch die Sprache und die Kunst gepflegt.

Die einzelnen Unterrichtszweige nun nach dem Grundgesetz der Entwicklung des Menschenwesens zu gestalten, war eine Aufgabe, die Fröbel nur für die Stufe des vorschulpflichtigen Alters zum Abschlufs bringen konnte. Für diese aber hat er aus der Beobachtung der wirklichen Beschäftigung der Kleinen heraus ein durchgebildetes System von Beschäftigungen und Spielen geschaffen. Dieselben gehen aus von der ersten Erziehung der Glieder und der Sinneswerkzeuge, zu der die Mütter Anleitung erhalten durch die — in der Form vielfach verfehlte, inhaltlich aber gedankenreiche — Schrift »Mutter-, Kose- und Spiellieder« (1843); die kindlichen Gliedmafsen sind hier selbst die Spielgegenstände. Später werden besondere Spielzeuge gegeben, sämtlich nicht Nachbildungen lebender Gegenstände, sondern mathematische Grundformen, an denen das Kind Erkenntnis-, Schönheits- und Lebensformen wiederfindet, oder durch deren Zusammensetzung es solche beschafft. Diese Beschäftigungsmittel gehen in einer absteigenden Reihe vom Körper aus zu Fläche, Linie und Punkt und wieder in einer aufsteigenden Reihe vom Punkt zurück zu Linie, Fläche und Körper.

Die Spiele sind in sich ein Ganzes und zwar ein sich auseinander entwickeln-

des Ganze. Sie belehren das Kind zunächst durch Darstellen und Anschauen; aber jedes Ding wird gleichsam für das Kind erst durch das Wort; deshalb mufs zum Darstellen und Anschauen das Wort kommen: Name, rhythmisches Wort, Rede, Gesang. So geht der Weg vom Tun zum Anschauen, Sprechen und Denken. Dazu kommen die Erzählungen, in denen das Geistige und Leben dem Kinde zum Mafsstabe für seinen eigenen Geist und Leben sich ausspricht. Zuletzt wird das Kind selbst für das Spiel und seine Gefährten der genügendste Spielgegenstand. Damit werden alle menschlichen Lebensäufserungen Spielstoffe, und das Kind stellt so an und durch sich selbst sein sich selbst noch unbewufstes Leben dar und nimmt das umgebende Gesamtleben in sich auf und spiegelt es gleichsam in sich ab.

Für die Organisation der Erziehung ist die Hauptaufgabe die, die rechten Erzieher zu schaffen. Erziehen erfordert den ganzen Menschen; selbst mit leben ist wahre und echte Erziehung. In diesem Gefühle nahm Fröbel, als ihm die Holzhausenschen Söhne zur Erziehung übergeben werden sollten, die Aufgabe nur unter der Bedingung an, dafs die Knaben ihm ganz überlassen würden, und er mit ihnen, von den Eltern abgesondert, auf dem Lande leben durfte. Aber die ersten und natürlichen Erzieher bleiben doch die Eltern, und schon weil die erste Erziehung die wichtigste und grundlegende ist, sind sie, insonderheit die Mütter, die wichtigsten Erzieher. Anfangs- und Ausgangspunkt zur Erreichung der Lebenseinigung ist also nach Fröbel die Familie als ein Lebensdreieiniges. Darum kam es ihm vor allem darauf an, die Eltern selbst dazu zu erziehen, dafs sie Erzieher sein konnten. Der »deutsche Kindergarten« sollte also in erster Linie eine Bildungsstätte für die Mütter zu Erzieherinnen sein. So macht Fröbel die »Wissenschaft der Mütter« zum Mittelpunkt der Mädchenfortbildung; den Gedanken, von ihr aus das ganze Mädchenschulwesen bestimmen zu lassen, hat Fröbel selbst aber nicht mehr ausgesprochen.

4. **Würdigung.** Ein halbes Jahrhundert nach Fröbels Tode ist verflossen; damit ist man zeitlich fern genug gerückt, um das Bleibende und das Vergängliche in seinem Lebenswerk unterscheiden zu können.

Es ergibt sich zunächst, dafs die naturistische Grundlage seines Systems, samt dem (namentlich von seinen unmittelbaren Nachfolgern besonders betonten) Vermittlungsgesetze nicht haltbar ist. Die Hegelsche Annahme einer dialektischen Entwicklung hat zwar überaus anregend, aber auch vielfach irreführend gewirkt und ist jedenfalls jetzt längst aufgegeben; Fröbels Vermittlungsgesetz aber ist nichts anderes als diese Grundannahme der Identitätsphilosophie. Und der Naturismus kann nicht allen Lebenserscheinungen wirklich gleichmäfsig gerecht werden, so wenig wie der Monismus; wie der letztere als Idealismus das Wesen des Körperlichen, als Materialismus das Wesen des Geistes verkennt — denn ein sicheres Ergebnis unserer Erfahrung ist die Verschiedenheit von Geist und Körper, da der Geist Gegenstand der inneren, der Körper Gegenstand der äufseren Wahrnehmung ist —, ebenso verkennt der Naturismus die Verschiedenheit von Natur und Vernunft, denn das Naturleben steht, wie alle Erfahrung zeigt, unter dem Naturgesetz des Müssens, das Vernunftleben unter dem Freiheitsgesetz des Sollens. Nun ist der Mensch selbst als Individuum zwar eine einige Persönlichkeit, aber die Gesetze, unter denen er steht, sind nicht nur ein einziges, denn als Naturwesen steht er unter dem Naturgesetz, als Vernunftwesen unter dem Vernunftgesetz. Darum ist es eine Einseitigkeit, den Menschen sich nur mit naturgesetzlicher Notwendigkeit wie die Pflanze aus einem Keime sich entwickelnd zu denken; damit trifft man zwar die Naturseite seines Wesens, sowohl des körperlichen wie des geistigen, nicht aber die Freiheitsseite in seinem Geistesleben, seine Vernunftseele, d. h. Verstand und Willen, die ein Vermögen der Freiheit sind, nicht ein Ergebnis des natürlichen Seelenlebens wie das Gefühl, d. h. Empfindung und Trieb.

Somit ist eine rein entwickelnde Erziehungsmethode, eine niemals fordernde, sondern lediglich von der Kindesnatur geforderte Pädagogik und ein rein leidendes, nicht bestimmendes Verhalten des Erziehers eine Einseitigkeit, die sich in Wirklichkeit auch niemals noch hat durchführen lassen.

Dafs jedes Kind erzogen werden will, ist eine blofse Annahme, die den Tatsachen widerspricht. Man kann wohl dem Kinde eine Zeitlang suggerieren, dafs es das will, was es soll; in Wirklichkeit aber bleibt in zahllosen Fällen nicht blofs bei dem erwachsenen und bereits verzogenen und verdorbenen Menschen, sondern auch beim Kinde im allerzartesten Alter ein deutlicher Unterschied zwischen Trieb und Pflicht. Man kann die kirchliche Erbsündenlehre verwerfen — nichts ist plausibler als das —, aber die Erfahrung zeigt, dafs das Böse nicht blofs ein Ergebnis der Verhältnisse oder falscher Erziehung ist, und sie gibt eher Kant recht mit seiner Theorie vom radikalen Bösen, als der Fröbelschen Behauptung, dafs der Mensch von Natur nur gut sei. Gut ist — soweit hat Fröbel recht — seine Anlage, aber mit der Freiheit hat er auch die Möglichkeit zum Abirren, und der, der fragen konnte: »Welcher unter euch kann mich einer Sünde zeihen?« spricht doch auch das Wort aus: ‚Niemand ist gut denn der einige Gott' und damit einen Erfahrungssatz genau von derselben Allgemeingültigkeit, wie es der Satz ist: Alle Menschen müssen sterben.

Fröbels rein entwickelnde Erziehungstheorie ist also einseitig; aber vielleicht alles Grofse in der Welt ist einseitig gewesen, und so ist diese Fröbelsche Forderung einer rein entwickelnden Erziehung doch eine Grofstat, die in ihrer Bedeutung um so mehr verstanden werden wird, je mehr die Entwicklungstheorie durch Natur- und Geschichtswissenschaften ihren Siegeszug hält. Fröbel hat derselben vorgearbeitet. Fritz Müllers und Häckels biogenetisches Grundgesetz wonach die Entwicklung des Organismus die abgekürzte Wiederholung seiner Stammesgeschichte sei, hat schon Fröbel ausgesprochen und ist danach in der Erziehung verfahren. Die höhere Geisteskraft entwickelt sich aus dem Gefühlsleben; jedes Wesen ist ein Ganzes und relativ Fertiges auf seiner besonderen Entwicklungsstufe, aber jede Stufe seines Wesens ist auch nur ein Übergang von einer Form zur anderen — das sind schon Fröbelsche Gedanken.

Überaus fruchtbar ist der Entwicklungsgedanke schon bei Fröbel in folgenden Punkten:

1. Seine Pädagogik ist eine biologische d. h. einerseits: sie stützt sich auf die ganze Anthropologie — nicht blofs auf die Psychologie, sondern auch auf die Physiologie; Fröbel ist der Begründer einer Kinderpsychologie auf physiologischer Grundlage — und andrerseits: jeder Stufe wird mit bewufster und planvoller Ordnung nur das gegeben, was für sie pafst. Erziehungs- und Lehrplan wird in erster Linie durch den Entwicklungsgang der Zöglinge bedingt.

2. Erziehen wird ein harmonisches Handeln; darum ist der Grundstein der Erziehung körperliche und geistige Gesundheit, weshalb unter anderem auch Leibesbewegungen und Leibesübungen betont werden — Fröbel ist der Erfinder der Freiübungen —; darum wird der Gegenstand der kindlichen Anschauung nicht vereinzelt, sondern die gesamte Umgebung des Kindes wird beobachtet — Fröbel ist der Erfinder der Heimatkunde —; und als die Folge von dem allen endlich: die Freude ist selbstverständliche Lebensluft des Kindeslebens.

3. Auch das Vernunftleben, religiöses, sittliches, Verstandes-, ästhetisches und technisches Leben wird als werdendes, aus einem angeborenen Keim sich entfaltendes verstanden. Die sich entfaltende Vernunft aber stellt sich in ihrer Betätigung dar. Überall mufs deshalb Selbsttätigkeit herrschen; zunächst in dem freitätigen Spiel, in welchem das Kind seine allgemeinen und besonderen Anlagen zum Ausdruck und zugleich zur Entwicklung bringt. Damit hat Fröbel die Grundlagen jeder wahren künstlerischen Erziehung gelegt. Auch die Kenntnisse werden verarbeitet, ebenso das religiöse Leben und die Kunst — damit werden der Bildung neue Grundlagen und neue Aufgaben gegeben; das Problem der Selbsttätigkeit in der Entwicklung des religiösen Lebens des Kindes z. B. ist sonst bisher kaum begriffen, geschweige denn gelöst. Vor allem gewinnt durch die Selbsttätigkeit die Arbeit ihren Wert und ihr Ideal; sie hört auf der Fluch der Menschheit zu sein und wird ihr gröfster Segen, und der Arbeitsunterricht, sei er Handfertigkeitsunterricht der Knaben, sei er Kochunterricht der Mädchen, hört auf

ein störender Fremdkörper im Schulorganismus zu sein und wird ein vollwertiges, wichtiges Glied desselben.

4. Die Aufgabe des Erziehers ist die völlige Hingabe an den Zögling; er mufs mit den Kindern und für sie leben; — darum die Betonung der Familienerziehung; darum vor allem erst die Erziehung der Mütter selbst zu Erzieherinnen.

Die Verwirklichung dieser Gedanken ist noch grofsenteils eine Aufgabe der Zukunft. Absteigend vom höheren Schulwesen ist Fröbel herniedergestiegen bis zur Kleinkinderpädagogik und hat hier im Kindergarten ein abgerundetes und einheitliches Werk geschaffen. Von da aus aber ist er nicht wieder zur Organisation der höheren Altersstufen zurückgelangt. Nun stehen der der Idee nach rein entwickelnde Kindergarten und die fast nur rein gebende und fordernde Schule unvermittelt nebeneinander. Im Kindergarten ist das Kind, sein Wesen und die Entwicklung desselben die Hauptsache, und der Lernschule ist umgekehrt der Gegenstand, die Auffassung und das Verständnis desselben die Hauptsache. Kann beides nebeneinander bestehen? Der alte Fröbel hat es zugelassen und nur eine Vermittlungsklasse angestrebt; in jüngeren Jahren hätte er gewifs die entwickelnde Erziehung, die er die allein dem Wesen und der Würde des Menschen entsprechende nennt, auch in der Schule als alleinherrschend verlangt. Das Umgekehrte freilich, dafs die Lernschule den Kindergarten beeinflusse und umbilde, hat er immer abgelehnt. Kleinkinderschulen als Schulen gedacht sind ihm eine Unnatur, und in Wirklichkeit haben ja die Kleinkinderschulen, die vom Zwecke frühester religiöser Erziehung ausgehen, ebenso wie die Bewahranstalten, die sozialen Zwecken dienen, sich dem Einflusse des auf pädagogischen Grundsätzen stehenden Kindergartens nicht entziehen können. Und je mehr die Kleinkinderschule ein (nur mit bewufst christlichem Geist geleiteter) Kindergarten ist, und je mehr die Bewahranstalt Volkskindergarten ist, um so mehr entsprechen beide auch ihren eigenen Zwecken. Ist aber die entwickelnde Erziehung überhaupt berechtigt, so mufs sie es auch auf späteren Erziehungsstufen sein; sie mufs also den Anspruch erheben, auch in der Schule durchgeführt zu werden. Und jedenfalls wird es ein grofser Fortschritt sein, wenn unsere Schule erst einmal — wie der Kindergarten — Lernschule, Arbeitsstätte und zugleich Ort der Freude, alles in einem vereint, sein wird. Wird sie aber das einmal sein, so wird man unter denen, die zu solchem Neubau unseres Schulwesens das Fundament gelegt haben, mit an erster Stelle Friedrich Fröbel nennen müssen.

Literatur: I. Fröbels Hauptschriften: Die Menschenerziehung. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter. Keilhau 1826. — Kommt, lafst uns unsern Kindern leben! Ein Sonntagsblatt. 2 Bde. Blankenburg 1838. 1840 — Mutter- und Koselieder. Ein Familienbuch. Blankenburg 1843. — Friedrich Fröbels Wochenschrift. Liebenstein 1850. — Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen. Herausgegeben von Friedrich Fröbel und seinen mit ihm vereinten Freunden. Redigiert von Bruno Marquardt. Bad Liebenstein 1851—52. — Gesamtausgaben, je 3 Bde., von Wichard Lange, Berlin 1862 f., von Friedrich Seidel, Wien 1863. — Die Literatur über Fröbel ist zusammengestellt von Louis Walter, II. Fröbelliteratur, Dresden 1881. Neueres in der Zeitschrift Kindergarten 1896, Juli u. August.

Zehlendorf. Friedrich Zimmer.

## Fröbelsche Spiel- und Beschäftigungsmittel in der Schule



**1. Entstehung der Reihenfolge.** Als Friedrich Fröbel im Jahre 1852 starb, waren die meisten seiner Spiel- und Beschäftigungsmittel von ihm systematisch geordnet; doch sind nach seinem Tod von Schülern und Schülerinnen mehrere ergänzt und hinzugefügt worden, wobei man natürlich ganz in seinem Sinn verfuhr, denn er selbst hatte Andeutungen gegeben, was noch geschehen könne, um etwaige Lücken auszufüllen. Die Reihenfolge, wie wir sie in Langes Ausgabe der Pädagogik des Kindergartens S. 372—375 lesen; ist nicht auf einmal entstanden, sondern sie geht zurück auf die ersten Jahre des Keilhauer Institutes, 1817—1836, sogar auf die Versuche, die Fröbel als Hauslehrer der von Holzhausenschen Söhne in Frankfurt während der Jahre 1805—1808 machte, wo er mit seinen drei Zöglingen Hand- und Gartenarbeiten vornahm. Seine Erfahrungen lehrten ihn, dafs

er die ersten Anfänge zu den praktischen Arbeiten suchen müsse, um sie in Zusammenhang mit späterem Unterricht in Wissenschaften und Kunstfertigkeiten zu bringen, und dafs schon jüngere Kinder in einer erziehenden Weise damit beschäftigt werden müfsten. Die Form, in der das zu geschehen hat, ist das Spiel, was nach und nach in Arbeit übergeht und wodurch sich eine Parallele zwischen der Tätigkeit und der wachsenden Kraft des Kindes herstellen läfst.

Das Material, welches Fröbel zu seinen Spielen und Beschäftigungen wählt, ist von der einfachsten Beschaffenheit und gleicht den Naturprodukten, mit denen sich die Menschheit in ihrer Kindheit begnügte: Holz und Ton zum Bauen und Formen, Gartenerde für eigene Beetchen. Die übrigen Stoffe Papier und Wolle sind heutzutage so billig und leicht zu haben, dafs sie dem ärmsten Kinde zugänglich sind. Demgemäfs sind auch die Werkzeuge, bei deren Gebrauch keine Gefahr zu befürchten ist, weil die Kinder sie zu benutzen lernen. Das Kind ahmt nur im Kleinen die Kulturstufen der Menschen nach und steht so mitten in der tätigen Umgebung, von der Fröbel es als ein Glied betrachtet.

Einteilung. Als Fröbel nach und nach das Material gesammelt hatte, was hauptsächlich in der Schweiz geschah, (1831 bis 1836) wo er auch den Ball, die Kugel, als Ausgangspunkt für alle anderen Formen des Spiel- und Beschäftigungsmaterials erkannte, da stellte er eine systematische Reihenfolge auf, bei der er von den Körpern ausging und zu den Flächen und Linien, dann zu den Punkten in absteigender und von letzteren in aufsteigender Ordnung bis zu den Körpern fortschritt. Hieraus entstand die Gruppeneinteilung der Beschäftigungen, wie sie August Köhler in Gotha in seinem »Flechtblatt« (Böhlau, Weimar) eingeführt und von der Verf. d. Art. ergänzt wurde. S. Zweck und Ziel der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungen. (Verlag des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins.)

Nicht alle können in der Kinderstube oder im Kindergarten vorgenommen werden, weil sich einige nur in den leichten Anfängen für 3—6jährige Kinder eignen, andere überhaupt für das Schulalter passen und bildende Elemente enthalten, die die Schule gut gebrauchen kann.

Man mufs die Fröbelschen Beschäftigungen von zwei Gesichtspunkten aus betrachten:

erstens bilden sie untereinander ein zusammenhängendes Ganzes, obwohl jede Einzelne eine vollständige Reihenfolge ausmacht;

zweitens dienen sie als Grundlage für den Schulunterricht, für das Gewerbe, für Kunst und Wissenschaften.

Gewöhnlich nimmt man an, sie seien nur für das vorschulpflichtige Alter bestimmt, allein 3—6jährige Kinder, die aufserdem mit zu viel Spielzeug und Freiheit, dasselbe zu benutzen, bedacht werden, haben weder die Kraft, noch die Zeit, das ganze Material zu beherrschen und oftmals fehlt es ihnen an der erzieherischen Anleitung, es zweckentsprechend zu gebrauchen. Vielfach sind die Fröbelschen Spielmittel mit gewöhnlichem Spielzeug verwechselt und mit diesem in Spielläden verkauft worden. Da sie von einfacher Beschaffenheit sind und nur wenig in die Augen fallen, so sieht der oberflächliche Käufer mehr nach dem bunten Allerlei, anstatt nach dem pädagogischen Wert. Aus diesen Gründen ist das Fröbelsche Material wenig bekannt und ist in den Hintergrund gedrängt worden, wohingegen es von pädagogischer Seite den Eltern empfohlen werden müfste; dann würde auch der Kindergarten mit seinem Zweck und Ziel nicht mehr als alleinstehendes Institut betrachtet, sondern er würde in den ganzen Erziehungsplan der Jugend eingereiht, und im Einklang mit dem Fröbelschen Grundsatz, würde dem Kinde nichts Abgerissenes geboten werden.

In dem ersten Bericht vom Blankenburger Kindergarten, gab Fröbel u. a. den einen Zweck desselben an, nämlich, dafs durch diese Anstalt »angemessene Spiele und Spielweisen verallgemeinert« werden sollen. Seit jener Zeit, 1843, sind freilich schon viele Jahre verflossen, ohne dafs der Zusammenhang zwischen Familie, Kindergarten und Schule durch den Gebrauch derselben Beschäftigungsmittel und Erziehungsmethode zu Stande gebracht worden ist. Fröbel betrachtet seine Mittel nicht als blofsen Zeitvertreib, denn er wählte sie so,

dafs sie Sinne und Geistesgaben entwickeln und bilden sollen und darin liegt nun schon der Plan, dafs sie in der Schule brauchbar und deshalb fortzusetzen sind; sie können sogar als Hilfsmittel mit dem Schulunterricht parallel gehen, wie weiter unten ausgeführt werden soll.

Grundlage. Wie Pestalozzi sich genötigt sah, die Elemente, d. h. die Anfänge des Schulunterrichts zu suchen, um sie den Begriffen seiner Schüler anzupassen, woraus seine Anschauungsmethode entstand, so hat Fröbel für alle Unterrichtszweige Anfänge gesucht und gefunden, bei denen sich das Kind zugleich mit der Hand beschäftigt, wodurch das Können dem Wissen beigesellt wird. Die Selbsttätigkeit, die das Kind schon beim Spiele zeigt, wird dann beim Unterricht fortgesetzt, wie sie ja auch bei allen technischen und künstlerischen Beschäftigungen die Hauptbedingung bleiben wird. Die Regungen im Kinde, seinen Wissens- und Schaffenstrieb zu Gehilfen bei der Erziehung, sowohl in geistiger, als in praktischer Beziehung, zu machen, ist Fröbels Methode, die leider bei dem oft mechanischen Gebrauch der Spiel- und Beschäftigungsmittel unbeachtet bleibt. Alles, was das Kind lernen soll, soll es auch zuerst machen können; sein natürlicher Schaffens-, Erfindungs-, Entdeckungstrieb, seine Wissensbegierde, deutet schon darauf hin, dafs es tätig sein will, und da das Leben überhaupt mehr Können als Wissen verlangt, so sollte man das Können mit dem Wissen stets verbinden und zum Bewufstsein erheben. Das hat Fröbel mit seinem Material bezweckt und die Schule kann das erst recht verwirklichen, was der Kindergarten angebahnt hat. Nehmen wir das Flechtblatt als Beispiel, so ist dies dem kleinen Kinde der bunten Streifen und des hübschen Musters wegen eine angenehme Beschäftigung, dem Schulkinde aber kann es eine anschauliche Rechenstunde werden. Wenn u. a. die Zahl Drei geflochten wird, so wiederholt sich diese im kleinen Umfang von 9 Streifen, in jeder Reihe 3 mal, im quadratischen Flechtblatt 9 mal. Es kommen dadurch die Zahlen 3, 9, 27, 81 vor, die das Kind selbst herstellt. In dem Zahlenkreis 1—5 kommen, je nach der Zahl der Streifen, eine Menge Übungen mit den 4 Rechenarten vor, so dafs durch diese Beschäftigung viel mehr Zahlenbilder veranschaulicht werden, als mit den Würfeln des Rechenkastens.

Selbsttätigkeit des Kindes. Das Prinzip, die Selbttätigkeit des Schülers in Anspruch zu nehmen, kann in den verschiedensten Gebieten angewandt werden. Hier soll nur angedeutet sein, wie es Fröbel mit den Grundlagen des Unterrichts macht. Er nimmt, wie Pestalozzi es tat, Laut, Form, Zahl an und fügt die Farbe hinzu, da sie ein wesentliches Merkmal ist, durch welches das Kind die Gegenstände seiner Umgebung unterscheiden lernt. Für diese vier Elemente des Unterrichts bietet er entsprechende Spiel- und Beschäftigungsmittel: Für den Laut, die Sprache und Musik in Liedern, durch Unterhaltung, Erzählung, Benennung der Gegenstände und auszuführenden Bewegungen; durch Nachahmung von Naturlauten und Geräuschen, zu welchen die vielseitigen Bewegungsspiele Gelegenheit bieten. Das Kind sitzt nicht still und sieht zu, wenn es gesund ist, sondern es ist durchweg handelnd; es singt, spricht und übt dabei Ohr, Lippen, Zunge und Lunge; durch eigne Anstrengung lernt es Laute, Silben, Worte, Sätze bilden, was dann in erweitertem Mafse von der Schule verlangt wird. Sind aber die Sprachorgane durch Vernachlässigung nicht vorbereitet, ist das Ohr nicht an Unterschiede von Tönen und Lauten geübt, so wird der Schüler den Unterricht hemmen, und der Schule geht kostbare Zeit verloren, die zum Fortschritt nötig wäre.

In ähnlicher Weise sorgt Fröbel für Beschäftigungen, in denen Farbe, Zahl und Form vom Kinde dargestellt werden. Wie bei den Bewegungsspielen, mit dem Wort die Tat vorhanden ist, wie z. B. beim Lied: »Lustig Schlosser, hämmern fein« das Hämmern nachgeahmt und das Ohr zum Aufmerken gewöhnt wird, damit alles takt- und sinngemäfs geschieht, so ist das Kind beim Lernen der Farben selbsttätig. Bei den Spielen mit den 6 Bällen der ersten Gabe kommen die Farben des Regenbogens an die Reihe. »Mein Bällchen ist wie der Himmel blau« ist ebenso wenig eine leere Phrase, als »ich schwinge, rolle oder werfe es«, denn die Worte, sowohl wie die Bewegungen, sind mit dem Gegenstand eng verbunden. Dann kommen farbige Legetäfel-

chen, Papierstreifen, Wollfäden, Buntstifte an die Reihe und endlich flüssige Farben und Pinsel, mit dem es selbst malt und Gegenstände nachahmt, nachdem es schon lange vorher die Farben derselben zu unterscheiden gelernt hat. Beim bloſsen Nennen aber, ohne begleitende Tätigkeit fühlt sich das Kind unbefriedigt und gelangweilt, ehe es so viel geistige Stärke besitzt, um sich aus der konkreten in die abstrakte Welt hinauf schwingen zu können.

Da Malen mit dem Zeichnen verbunden werden kann, so sind zwei Stunden wöchentlich nicht zu viel, zumal die Schule den Gewinn davon hat, daſs die Freude an der Beschäftigung, die Freude an der Beschreibung farbiger Gegenstände, wie Pflanzen, Tiere, Steine und Kunstprodukte, erhöht. Daſs ein methodischer Gang dabei verfolgt wird, ist selbstverständlich.

Wenn sich das Kind sagt: »Ich male eine rote Rose, ein grünes Blatt, einen gelben Schmetterling«, so werden ihm Farbe und Gegenstand zum Bewuſstsein gebracht; ebenso stellt es sich wieder die Mühle, das Rad, das Wasser, den Müller, das Korn und Mehl vor, wenn es das Spiel: »Es klappert die Mühle am rauschenden Bach« spielt. Wollte der Lehrende das alles vormachen, so stände das Kind nicht im Mittelpunkt der Tätigkeit und würde sich nicht in demselben Maſse dafür interessieren; freilich ist das Mitmachen manchem unbequem, wie auch im Haushalt es die Mutter oft geniert, wenn die Kinder helfen wollen. Das Abwehren ertötet nach und nach die Lust an der Arbeit, und Erwachsene wundern sich dann, wenn die Jugend gleichgültig dasteht, nachdem ihr doch das Helfen verboten worden ist. Die gemeinschaftliche Beschäftigung bringt Alt und Jung in nahe Beziehung, »sie wirkt wohltätig auf das Kind, wie auf den erziehenden Erwachsenen« — so sagt Fröbel in seinem Vorwort zum Papierfalten, und darum hat die Kindergärtnerin einen groſsen Vorteil voraus, weil sie und die Kinder alles zusammen machen: sie spielen, singen, bauen, legen Stäbchen, zeichnen, bepflanzen die Gärtchen. Das Aufhören dieses Zusammenlebens kann keinen wohltätigen Einfluſs auf die Kinder haben, die gern zu jemand in die Höhe blicken und selbst im Spiel einen Führer wählen.

**2. Vorbereitung zum Schulunterricht.** Natürlich treten in der Schule neue Unterrichtszweige in den Vordergrund, aber auch diese lassen sich mit den vorhergehenden Spielen und Beschäftigungen verbinden. Nehmen wir das Lesen als Beispiel. Dieses braucht zweierlei Vorbereitung: 1. das Gehör muſs geübt werden, um Laute zu unterscheiden; 2. das Auge muſs geübt sein, um die Formen der Buchstaben zu unterscheiden. Zu beiden Vorübungen geben die Fröbelschen Spiele und Beschäftigungen Gelegenheit. Wie das Gehör zur Aufmerksamkeit gewöhnt wird, ist oben schon erwähnt worden. Die Form der deutschen Buchstaben ist aber keine leichte Sache für ein Kind und nur durch sehr groſse Schrift kann dem Auge der Unterschied der Linien, Bogen und Schnörkel im deutschen Alphabet klar gemacht werden. Immerhin muſs das Auge an die Form gewöhnt werden; hat aber das Kind schon beim Spiel und bei Beschäftigung mit Stäbchen u. dergl. ein Oben, Unten, Rechts, Links, durch eigenes Zusammenstellen kennen gelernt, so kann es leicht die Buchstaben nach diesen Richtungen hin unterscheiden. Leichter ist es freilich beim lateinischen Alphabet. Ein Beispiel diene zur Erläuterung: Ein Schulkind in England, was nicht im Kindergarten gewesen war, konnte lange nicht A von V, d von b, q von p unterscheiden, als ihm aber mittelst Stäbchen Gelegenheit geboten wurde, zwei schräge oben oder unten zu verbinden, so sah es den Unterschied der ersteren Buchstaben und dann auch der andern, als es beim Bauen, Flechten usw. oft das rechts und links geübt hatte; dagegen fielen diese Unterschiede den Kindern, die im Kindergarten gewesen waren, niemals schwer. Da der Übergang von den konkreten Stäbchen zu den Linien beim Zeichnen, und von da zum lateinischen Alphabet gemacht wurde, so erschien den Kindern das Schreiben als natürliche Folge und machte keine Schwierigkeit, zumal die Hand an das Anfassen verschiedener Werkzeuge schon gewöhnt war.

Bei den Ballspielen, deren Fröbel viele hat, kommen die Worte vor: hoch, tief, vor, zurück, lang, kurz, breit, eng, fern, nah; welche bei Erlernung von gedruckten und geschriebenen Buchstaben von Nutzen sind. Wenn die Begriffe für solche Raum-

verhältnisse fehlen, so wird der Lehrer genötigt sein, zurückzugreifen, um sie beizubringen, was mit Zeitverlust verbunden ist.

Die Vorübungen sind nicht der alleinige Vorteil bei den Fröbelschen Spielen und Beschäftigungen, sondern sie enthalten bildende Elemente, welche von den Förderern des Handfertigkeits-Unterrichts erkannt worden sind, und darum haben es Kindergärtnerinnen stets bedauert, dafs ihre Zöglinge bei Überführung in die Schule die Beschäftigungen nicht weiter fortsetzen konnten, nachdem sie Freude daran gefunden hatten. Nicht allein wird der Unterricht gefördert, sondern der Schönheitssinn wird gebildet, und etwaiger Zeichen-, Modellier- und Malunterricht würde in der Schule mit Genufs getrieben werden können, wenn Hand und Auge schon eine gewisse Sicherheit erlangt haben. Die vielseitigste Erfahrung hat gelehrt, dafs 5—6jährige Kinder grofses Gefallen an symmetrischen Formen und harmonischen Farben haben, dafs sie Geschick im Zeichnen und Tonmodellieren besitzen; aber auf einmal hört die Gelegenheit auf, sich auf dieser Stufe fortzubilden und oft wird sie nicht wieder geboten, was jedenfalls ein Verlust fürs Kind bedeutet. Das ist zu bedauern, zumal wenn man bedenkt, wie nötig der Schönheits- und Kunstsinn zur Bildung des Menschen ist. Die Freude, die ein Kind bei hübschen Zusammenstellungen empfindet, wirkt veredelnd auf dessen Gemüt ein und veranlafst es, manche freie Stunde sich zu beschäftigen, anstatt sich zu langweilen oder dumme Streiche zu machen.

Der Lehrer wird vermittelst seiner Beobachtungen bald herausfinden, zu welchem Handwerk oder zu welcher Kunstfertigkeit sich das Kind eignet und wird ihm Rat erteilen, wenn es gilt, einen Beruf zu wählen. Solche Zeitverschwendung, wie vorgekommen ist, dafs Lehrlinge (Knaben und Mädchen) nach sechsmonatlicher Probezeit aus einer Porzellanfabrik fortgeschickt werden, weil sie sich zu der Arbeit nicht passen, könnte dann nicht vorkommen.

Schulgesetz in England. In England hat die Einrichtung sog. Vermittelungsschulen, Transition Classes, die sich den Privatkindergärten anschliefsen, die Fortsetzung der Fröbelschen Beschäftigungen erleichtert. Seit dem neuen Schulgesetz von 1894 ist es sogar vorgeschrieben, dafs in den Volksschulen die Fröbelmethode fortgesetzt wird, nachdem die Kinder bis zum 7. Jahr in der Infants-School in derselben unterrichtet worden sind. Daher müssen die Lehrerinnen aufser dem Regierungsexamen noch eine Prüfung in der Fröbelschen Theorie und Praxis bestehen. In den Vereinigten Staaten Nordamerikas ist der Kindergarten ebenfalls organisch mit der Volksschule verbunden. Herr Direktor Back aus Frankfurt sagt darüber in seinem Bericht über die Reise, die er im Auftrag des Ministers für Handel und Gewerbe unternommen hat, Folgendes:

Handfertigkeitsunterricht in den Ver. Staaten. Der Unterricht in Handfertigkeiten beginnt in Amerika wie in Deutschland im Kindergarten. Dieses Institut hat aber dort ganz im Gegensatz zu dem Lande, welchem es seine Entstehung verdankt, eine sehr weite Verbreitung gefunden und auch viel Nutzen gestiftet. In einzelnen Städten, beispielsweise in Boston, bestehen über 30 Kindergärten, die von mehr als 1700 Kindern im Alter von $3\frac{1}{2}$—$5\frac{1}{2}$ Jahren besucht werden. Fast jeder Staat hatte in der amerikanischen Schulausstellung eine erstaunliche Menge von Arbeiten dieser Unterrichtsstufe im Flechten, Papierfalten, Modellieren, Stäbchenlegen, Ausstechen, Ausnähen usw. zur Schau gebracht, die ebensowohl auf die aufserordentliche Verbreitung der Kindergärten in den Vereinigten Staaten, wie auf den Eifer und die erlangte Geschicklichkeit der Kleinen schliefsen liefs. Man betrachtet jenseits des Ozeans den Kindergarten nicht als eine vom übrigen Schulwesen abgesonderte in sich abgeschlossene Unterrichts-Einrichtung, sondern als die erste Stufe der öffentlichen Erziehung überhaupt. Fröbels Ideen sind im ganzen nordamerikanischen Schulsystem, vom Kindergarten bis zur Universität und technischen Hochschule hindurch, verwertet und kommen auf jeder Stufe, den Verhältnissen und Fähigkeiten der zu Unterweisenden entsprechend entwickelt und Rechnung tragend, zur Anwendung. Im Kindergarten wird der Grund zur Handgeschicklichkeit gelegt und damit zugleich eine Ausbildung der menschlichen Sinne erzielt, die den Bewohnern der neuen Welt

so sehr zum Vorteil gereicht. Die auf dieser Stufe geübten Unterweisungen in praktischen Dingen finden ihre naturgemäfse Fortsetzung in der Volksschule. In dieser wird nun ebenfalls durch Handbeschäftigung und Anschauungsmittel, welche an die Stelle ausschliefslich mündlicher Erläuterungen getreten sind, die Selbsttätigkeit des Kindes gefördert und seine geistige Fähigkeit entwickelt. Ein rationeller Zeichenunterricht nach körperlichen Gegenständen hat das Zeichnen nach Vorlagen verdrängt und unterstützt die Handbeschäftigungen. In den andern Lehrfächern der Volksschule, welche rein intellektuelle Ausbildung betreffen, sollen sich die erfreulichsten Folgen des in den Lehrplan der Volksschule hineingezogenen Handbeschäftigungs-Unterrichts zu erkennen geben. Mit seiner Hilfe wird das Kind angeleitet, sich ein genaues Verständnis von den Gegenständen zu bilden, die es herstellen soll, und die Verrichtungen kennen zu lernen, die zu ihrer Herstellung erforderlich sind. Hierbei wird die Beobachtungsgabe wesentlich geschärft, die Auffassungsfähigkeit beschleunigt und das Gedächtnis gestärkt.

In der Handbeschäftigung zwischen dem 8. und 12. Lebensjahre bestand lange eine von vielen Seiten beklagte Lücke, die man jetzt auf dem besten Wege auszufüllen bestrebt ist. Man erkannte, dafs die Fröbelschen Ideen sich nicht nur auf das frühe Kindesalter anwenden, sondern sehr wohl auch auf die folgenden Lebensjahre übertragen lassen und es kam nur darauf an, die Übungen vom Leichten zum Schweren dem gesteigerten Verständnis und den höher entwickelten Körperkräften anzupassen.« — — —

Bei der pädagogischen Ausstellung in London, 1884, war es der Zweck der British and Foreign School Society den Zusammenhang der Fröbelschen Beschäftigungen mit der Schule, dem Gewerbe, der Kunst und Wissenschaft zu zeigen, und die Anerkennung, die ihr gezollt wurde, bewies, dafs der Zweck erfüllt war. Von jeder Beschäftigung wurden die Übergänge und Fortsetzungen veranschaulicht, so dafs ein systematischer Plan für Kinder vom 4. Jahr bis zum Eintritt in einen Beruf zu sehen war. Durch Bauformen der 3. 4. 5. und 6. Gabe wurden die Hauptgebäude Londons, die Brücken und Eisenbahnen angedeutet; durch Sand auf Silberpapier waren die Ufer der Themse gebildet, offene Plätze durch Bäumchen bezeichnet und auf diese Weise wurde die Heimatskunde eingeleitet. Vermittelst ausgeschnittener Blätter, Blumen, Tiere, der Weg zur Naturgeschichte; durch Kugel, Walze, Würfel in Ton gebildet, der Weg zur Körperlehre; durch Kristallformen aus Stäbchen mit Erbsen verbunden, der Grund zur Mineralogie gelegt; durch Zusammenstellung bunter Legetäfelchen aus Pappe waren Fufsbodenmuster; durch Zeichnungen im Netz Teppichmuster vorbereitet. Den vielen Besuchern dieser Ausstellung in South-Kensington entging der Zusammenhang nicht; denn ein jeder mufste sich sagen: Hier ist die Grundlage für spätere Berufszweige und fürs praktische Leben; von blofsen Theorien leben nur wenige Menschen.

Zusammenhang der Sechs Spiel-Gaben mit dem Schulunterricht. Schon die erste Gabe Fröbels: sechs Bälle in einem Kasten, zeigt, dafs sie den Anfang zum späteren Unterricht in sich schliefst. Jeder Ball ist von einer Regenbogenfarbe und das kleine Kind lernt erst die drei Hauptfarben: rot, gelb, blau, dann die Mischfarben: orange, grün, violett durch Liedchen und Spiele kennen. Am Schlufs des Spieles werden alle sechs in richtiger Folge geordnet und ins Kästchen gelegt. Später lernt der Schüler in der Physikstunde vom Licht und dessen Brechungen, von der Erscheinung der prismatischen Farben, die er als alte Bekannte begrüfst und deren Reihenfolge er nicht vergessen hat. Dafs Fröbel nur 6 Bälle gibt, beweist, dafs er dem kleinen Kind klare und bestimmte Eindrücke geben will und weniger deutliche Übergänge und Schattierungen der Zeit überläfst, wo das Auge sie unterscheiden kann. Er folgt hier, wie in allen Stücken dem Entwicklungsgang des Kindes und bietet dessen Kräften die parallelen Erziehungsmittel, die nicht vorgreifen und nicht hemmen sollen.

Bei der zweiten Gabe, die aus Kugel, Walze und Würfel besteht, treten grundlegende Körpergestalten klar entgegen, die trotz ihrer Einfachheit Anregung zu vielen Spielen geben. Da diese Gegenstände aus Holz sind, so geben sie, dem leichten, wollenen Ball oder der ersten Gabe gegen-

über, Begriffe von Schwere, an der sich die Hand — und von Geräuschen, an denen sich das Gehör üben kann. Unter den tausenderlei Gestalten, die das Kind umgeben, wird es mit Leichtigkeit das Runde und das Gerade herausfinden und es auf Kugel und Würfel zurückführen, und, wenn es später Kreise, Kanten oder Winkel zu konstruieren hat, wird es sich bei den Formen, mit denen es gespielt hat, heimisch fühlen.

In der dritten Gabe tritt das Element der Zahl hervor. Nachdem das Kind mit Einheiten gespielt hat, soll es Mehrheiten kennen lernen, und wie es ringsum sieht, dafs ganze Gegenstände zerkleinert werden, um sie zu neuen Gestalten zusammenzusetzen und um Stoffe überhaupt gebrauchen zu können, so soll das Kind das Tun der Erwachsenen nachahmen; es soll teilen lernen und das scheinbar zerstörte wieder zusammenfügen. Die Teilung des Würfels geschieht aber nicht willkürlich, sondern nach seinen drei Hauptrichtungen; es kommen acht Teilwürfel zum Vorschein, die zum Zählen, Bauen, Sternelegen die mannigfaltigsten Übungen bieten und die am Ende wieder als ganzer Würfel ins Kästchen gepackt werden. Weil die Zahl beschränkt ist, kann das Kind sein Spielzeug beherrschen und in Ordnung halten; aber trotz des einfachen Materials kann es viel damit vornehmen und bei wöchentlich zwei Stunden kann man im Kindergarten ein ganzes Jahr damit die Kinder beschäftigen. — Die Zahl tritt hier dem Kind klar entgegen, und im kleinen Kreis von acht Würfeln lassen sich die vier Rechnungsarten vorbereiten, sowie Halbe, Viertel und Achtel zur Anschauung bringen. Sobald es diese bemeistert hat, wird das Kind selbst weiter zählen wollen, und wenn mehrere Kinder ihre Würfel vereinigen, so kommen die Zahlen 16, 24, 32, 64 usw. zum Vorschein, die in Reihen von je zehn gestellt werden können, um einen Überblick über die Menge zu geben. Weil es vielerlei Zusammenstellungen der Würfel gibt, so hat Fröbel sie in Gruppen eingeteilt und nennt sie Lebens-, Schönheits- und Erkenntnis- (mathematische) Formen, welche das Kind in mannigfacher Weise anregen und befriedigen. Für den Tätigkeitstrieb gibt es über hundert Bau- oder Lebensformen; für den Schönheitssinn eine Menge symmetrische Zusammenstellungen; für die Wifsbegierde Zählübungen und Anschauungen geometrischer Formen z. B. Würfel, Prismen, Quadrate, Höhen- und Längenrechtecke, die es ebenso leicht nennen lernt, als es Äpfel, Nüsse, Zucker mit Namen nennt. Eine vollständige Reihenfolge sämtlicher Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen, die Fröbel selbst geordnet und mit Erklärungen versehen hat, wird im Fröbel-Museum, Eisenach, aufbewahrt.

Der Entfaltung des innern Wesens des Kindes wird demnach Rechnung getragen, was freilich in der angebahnten, hier angedeuteten, allseitigen Weise fortgesetzt werden sollte.

Bei der vierten Gabe, die auch nur aus acht Bausteinen besteht, kommen relative Gröfsenverhältnisse zur Anschauung. Jedes Längetäfelchen zeigt dreierlei Ausdehnung; Länge = 2 Teilwürfel; Breite = 1 Teilwürfel; Dicke = $^1/_2$ Teilwürfel. Durch diese Mannigfaltigkeit der Seiten entstehen ganz neue Bauformen, und da es bei diesen auf exakte Aufeinanderstellung ankommt, so lernt das Kind die Hauptregeln des Gleichgewichts und die Anfangsgründe von Stütze und Schwere, also die Grundbegriffe der Baukunst. Die Schönheitsformen der vierten Gabe sind ganz anderer Natur, als die der dritten Gabe; es werden gröfsere Flächen bedeckt, die sich bei den mathematischen Formen bis auf 16 Würfellängen erstrecken. Welche Übungen für das Augenmafs werden dadurch eingeleitet!

Die fünfte Gabe ist eine Fortsetzung der Dritten; diese enthält die Kubikzahl von zwei also: acht; und die Fünfte die Kubikzahl von drei, also 27 Teilwürfel, welche durch die zweimalige Teilung nach jeder Hauptrichtung entstehen. Damit kommen die Zahlen 3, 9, 18, 27 zur Anschauung, und um den Würfeln, die das Kind nun schon hinreichend kennt, ein neues Element hinzuzufügen, so sind drei Würfel durch schräge Teilung in halbe, und drei in viertel körperliche Dreiecke geteilt. (Es sind rechtwinkelige dreieckige Prismen.) — Mit dieser Gabe machen wir einen grofsen Schritt in die Mathematik; sie eignet sich nicht allein für die Kinder, welche sich

im Kindergarten schon mit der dritten und vierten Gabe beschäftigt haben, deren Liebling sie ist, sondern für ältere Kinder und Schüler jeden Alters; sie ist ihres Formenreichtums wegen die eigentliche Gabe für Kindergärtnerinnen-Seminare. Die mathematischen Übungen mit Winkeln, Vielecken und Körperformen sind erstaunlich. Der Pythagoräische Lehrsatz kommt in den verschiedensten Gröfsen- und Formenverhältnissen zur Anschauung und durch die Selbsttätigkeit bei der Herstellung befestigt sich manches sonst abstrakt erscheinende Problem im Kopf der Schüler.

Wie sich die fünfte zur dritten, so verhält sich die sechste zur vierten Gabe. Der Kubikinhalt ist der von der fünften: $3 \times 3 \times 3 = 27$, Längetafeln, deren drei der Länge nach, in vierkantige Prismen und sechs der Breite nach in quadratische Tafeln geteilt sind. Die Bauformen dieser Gabe zeichnen sich durch ihre bessere Nachahmung wirklicher Gebäude aus; sie sind höher, länger, und erweitern dadurch den Blick über Gröfsenverhältnisse; es gehört ziemliche Sicherheit der Hand dazu, die Bauten so auszuführen, dafs sie nicht schwanken und fallen; natürlich müssen die Bausteine gut gearbeitet und der Tisch, auf dem sie stehen, glatt und feststehend sein. Nur das Beste ist gut genug für Kinder.

Während es die Mutter und die Kindergärtnerin verstehen, mit dem Kinde zu spielen, d. h. nicht spielerisch zu tändeln, sondern erziehend zu verfahren, so werden sie nicht verfehlen, den Bauformen den rechten Namen zu geben und auf diese Weise den Begriffs- und Sprachkreis zu erweitern, auf welcher Grundlage die Schule dann weiter fortfahren kann.

Zusammenhang der Beschäftigungen mit dem Schulunterricht. Von den Beschäftigungen sollen hier nur diejenigen genannt werden, die sich besonders für ältere Kinder eignen. An die Baugaben schliefsen sich die Legetäfelchen an; sie lassen sich der Farbe wegen malerisch zusammenstellen, und wegen der verschiedenen Winkel mathematisch verwerten; dann das Papierfalten, wegen der Reichhaltigkeit der geometrischen und symmetrischen Formen; das Fröbelsche Ausschneiden, wegen der logischen Reihenfolge seiner Übungen, die ins Freihandschneiden und zu Erfindungen überleiten; das Papierflechten, welches August Köhler die zweckmäfsigste Rechenmaschine nennt; das Zeichnen, bei dem sich das Kind im Denken übt, weil es nicht nachzeichnet, sondern die Formen selbst suchen mufs und dabei Erfindungen machen soll; die Erbsenarbeiten, durch welche die klaren Umrisse von Körpern zur Anschauung kommen und mit denen die Axen, Kanten und Winkel der Kristallformen hergestellt werden können; die Farbenübungen als Vorbereitung zum Musterentwerfen und als Einführung in die Kunst des Malens; das Tonmodellieren zur genauen Nachahmung mathematischer Körper- und Naturformen und zur Vorbereitung zu Gips- und Bildhauerarbeiten.

**3. Verbindung des Kindergartens mit der Schule.** Die Mannigfaltigkeit der Fröbelschen Beschäftigungen bietet Gelegenheit, die leichteren für kleine, die schwereren für ältere Kinder zu wählen, also im Haus und Kindergarten den Spiel- und Beschäftigungstrieb, in der Schule den Arbeitstrieb zu befriedigen, dort die Sinne zu entwickeln, hier den Verstand und den Kunstsinn weiter zu bilden. Durch die Vielseitigkeit wird aber auch das Gleichgewicht zwischen Kopf- und Handarbeit, zwischen Verstandes- und Gemütsbildung hergestellt. Durch die Reichhaltigkeit wird in allen Unterrichtszweigen ein Zusammenhang zwischen dem abstrakten und konkreten gezeigt; durch die Gelegenheit, die dem Schüler gegeben wird, das vom Lehrer Empfangene wieder darzustellen, und wodurch die Stufe seiner Entwicklung ans Licht kommt, entsteht die doppeltseitige Erziehung des Nehmens und Gebens, auf die Fröbel soviel Gewicht legt. Der Erzieher kommt dem Kinde näher und das Kind erblickt im Erzieher einen helfenden Freund, wodurch ein lebenslängliches Geistes- und Gemütsband geknüpft wird. Und wenn auch die Schule im Quantum des Wissens bei dieser Art der Erziehung nicht soviel erreicht, als sie möchte, so wird sie durch den Gewinn am Können entschädigt. Wenn der Einwand gemacht wird, die Schulzeit sei zu kurz für dergleichen praktischen Unterricht, so darf nicht übersehen werden, dafs manche Lücke durch ein Zusammenwirken

der Familie, des Kindergartens und der Schule leicht ausgefüllt werden könnte, und was durch die beiden ersteren vorbereitet wird, kommt der letzteren zu Gute. Es ist schwerer, die Enden eines abgerissenen Fadens zu suchen und anzuknüpfen, als da fortzufahren, wo das Kind eine bekannte Stufe erreicht hat, die zur nächsten führt. Viel Zeit wird gewonnen, und das Kind fühlt sich wohler dabei, als unter den dreierlei Systemen des Hauses, des Kindergartens und der Schule, wo sie zur Zeit noch bestehen.

Wie das Wachstum des Körpers keine Unterbrechung erleiden soll, sondern durch passende Nahrung, Kleidung, Ruhe und Bewegung in der Entwicklung gefördert wird, so müfste das Kind einen stetigen Gang seines Geistes durchmachen. Das Sprung- und Lückenhafte in der Erziehung, das Willkürliche und Zufällige, ist ein grofses Hindernis, was sich in der Schule und im Leben fühlbar macht. Die meisten Klagen der Lehrer enthalten die Beschuldigung, dafs vor und aufser der Schulzeit nicht alles ist, wie es sein sollte; darum ist ein Zusammenwirken der Erziehenden notwendig; noch dazu, wo ein Pädagog, wie Fröbel schon vorgearbeitet und eine vermittelnde Anstalt, den Kindergarten, gegründet hat. Sein Gebäude, was die Fundamente der Erziehung enthält, müfste von beiden Seiten gestützt werden, denn es lehnt sich an das Elternhaus und an die Schule an. Und wenn die bisherige Ausführung der Kindergartenmethode oft zu wünschen übrig läfst, so ist nicht der Pädagog daran schuld, sondern der Mangel an Ausbildung der Ausführenden, der Mangel an Teilnahme, an materieller Unterstützung, vielleicht auch die Unkenntnis von der Wichtigkeit der kleinen Anfänge, die nach Fröbels Worten »als Schlüssel, als Wecker des inneren Lebens« im Kinde dienen. Durch die Mittel, die Fröbel bietet, wird der Seelenlehre ein Weg gebahnt und der praktischen Erziehung ein Fingerzeig gegeben, wie die Behandlung der Jugend erleichtert werden kann; denn man hat Gelegenheit zu sehen, was im Kinde vorgeht, was seine Vorstellungen sind, auf welcher Stufe der Entwicklung es sich befindet. Dafs durch praktische Tätigkeit die körperliche, moralische und geistige Gesundheit gefördert wird, ist eine bekannte Sache und es braucht nur hinzugesetzt zu werden, dafs Fröbel bei allen seinen Mitteln die Entfaltung aller Kräfte bezweckt hat und dafs zu seinem Erziehungssysteme Spiele im Freien, Spaziergänge, Gartenarbeiten, Tierpflege, ebenso die Gemütsbildung gehören, denn sein Ziel war »die Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens«.

Literatur zu den Gaben und Beschäftigungen: Dr. W. Langes Ausgabe der Fröbelschen Schriften. II. Bd.: Pädagogik des Kindergartens. Berlin. — Friedr. Seidels Ausgabe derselben. II. Bd.: Das Kindergartenwesen. Wien. — Friedr. Seidels u. Franz Schmidts Arbeitsschule. Weimar. — August Köhlers Praxis des Kindergartens. 3 Teile. Weimar. — Bertha von Marenholtz, Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. Kassel. — Hermann Goldammer, Der Kindergarten. Berlin. — Eleonore Heerwart, Zweck und Ziel der Fröbelscheu Gaben und Beschäftigungen. Eisenach. — Dies., Anwendung der Fröbelschen Grundsätze. Eisenach. — Dies., S. auch Artikel über die Gaben und Beschäftigungen in den Berichten des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins. Eisenach. — Farbenübungen für Kinder nach Fröbelschen Grundsätzen von E. Heerwart, gemalt von Emilie Büsgen. Berlin. 3 Hefte. — E. Heerwart, Einführung in die Theorie und Praxis des Kindergartens. Leipzig. — Die Mutter als Kindergärtnerin. Leipzig. — In englischer Sprache: Eleonore Heerwart, Die Fröbelsche Ausschneideschule. London. Die Faltschule mit 428 Vorlagen zu Lebens-, Schönheits- und geometrischen Formen und mit ausführlichen Erklärungen. London. — Ebend. Die Fechtschule mit über 300 auf das Element der Zahl gegründeten Mustern. Ebend. Fröbels Theory and Practice. Handbuch enthaltend Fröbels Grundsätze. Erklärung der Gaben und Beschäftigungen, Stundenpläne. Mit 33 Tafeln Zeichnungen. — E. Heerwart, Sechs Zeichenbücher. London. Das Malen für Kinder. London. Music for the Kindergarten. London. The Transition Class, London.

Eisenach. Eleonore Heerwart.

## Frohsinn

s. Heiterkeit

## Fromm, Frömmigkeit

1. Aus Sprach- und Religionsgeschichte.
2. Folgerungen für die Erziehung.

**1. Aus Sprach- und Religionsgeschichte.** Fromm bedeutet ursprünglich so viel wie nützlich, tüchtig, brav, tapfer, gut, ordentlich, ehrlich, unschuldig und wird zum

Teil auch heute noch in dieser Bedeutung gebraucht. Eine Beziehung auf Gottesdienst und Gottesverehrung läſst sich im Mittelhochdeutschen noch nicht nachweisen. Erst im 15. und 16. Jahrhundert beginnt man sich dieses Wortes hauptsächlich zu bedienen, wenn von Gottesverehrung und Glaube die Rede ist, und allmählich wird diese besonders durch die Bibel verbreitete Auffassung des Begriffes der Frömmigkeit allgemein. Fromm heiſst eine Handlung, durch die die Gottesverehrung zum Ausdruck kommt, fromm ein Gebäude, das dem Gottesdienst oder Gott wohlgefälligen Veranstaltungen dient, fromm heiſsen Worte, Mienen, Gebärden, in denen sich Gottergebenheit, Gottesfurcht und Gottesliebe aussprechen. Ein Mensch wird fromm genannt, wenn sein Streben darauf gerichtet ist, Gott zu gefallen. Je nachdem nun die Gottesvorstellung und die sittliche Bildung höher oder tiefer stehen, wird auch dieses Streben nach Gottwohlgefälligkeit verschiedenen Charakter tragen. Auf einer niedrigen Stufe der religiösen Entwicklung sucht man das Wohlgefallen Gottes durch Opfer und Geschenke zu gewinnen und seine Unterwürfigkeit durch Hingabe wertvoller, teurer Besitztümer, sowie durch Verzicht auf eigenes Denken und Urteilen zu beweisen, das ist die Form der Frömmigkeit, wie sie die Propheten des alten Bundes bei ihrem Volke vorfanden (Amos 5, 21 bis 23; Jesaia 1, 11—14), und wie sie zum Teil heute noch in der katholischen Kirche herrscht. In der Sendung der Propheten offenbarte sich Gott als ein heiliges, sittliches Wesen, dessen Wohlgefallen nur durch eine sittliche Gestaltung des Lebens gewonnen werden kann. Frömmigkeit im Sinne der Propheten muſs sich in Gerechtigkeit, Billigkeit, Keuschheit und Wohlwollen gegen Arme, Hilflose und Notleidende äuſsern (Amos 5, 15; Jesaia 1, 16—17 und 58, 6; Jeremia 7, 3; 22, 13). Dieses Idealbild der Frömmigkeit, wie es die Propheten geschaut haben, wurde aber vom Volksbewuſstsein nur unvollkommen erfaſst, statt auf die Gesinnung des Herzens legte man den Hauptwert auf gewisse äuſsere Handlungen, und so entstand die Frömmigkeit der Pharisäer, die sich in Almosengeben, Fasten und Beten und in der peinlichen Beobachtung gesetzlicher Vorschriften äuſserte. Jesus hat das Werk der Propheten wieder aufgenommen und vollendet (Matth. 5, 17). Indem er Erneuerung des ganzen innern Menschen (μετάνοια), Wiedergeburt aus heiligem Gottesgeist (Johannes 3, 3) nicht bloſs forderte, sondern durch die Macht seiner ganz aus Gottgeborenen Persönlichkeit bewirkte, hat er die höchste Form der Frömmigkeit gezeigt und gebracht. Fromm ist nur der, der durch Jesum neu geboren wird zu einem Leben, das in der Glaubensvereinigung mit dem Erlöser die unversiegbare Quelle seiner Kraft hat.*)

Durch die Berührung mit dem Griechentum und die Erhebung zur Staatsreligion erleidet das ursprüngliche Christentum Jesu und der Apostel eine wesentliche Umgestaltung. Hatte nach Paulus das Reich Gottes nicht in Worten, sondern in Kraft bestanden, so wurde nun den Worten die gröſste und entscheidendste Bedeutung beigelegt. Das Christentum wurde eine religiös-metaphysische Theorie. Diese Theorie wurde von der Kirche d. h. der Hierarchie aufgestellt, und fromm heiſst nun der, welcher sich im Denken und Handeln den Vorschriften der Kirche unterwirft. Für diese Unterwerfung unter ihre Leitung verschafft dann die Kirche ihren treuen Gliedern die ewige Seligkeit. Bei dieser Art von Frömmigkeit verliert das sittliche Handeln seine Selbständigkeit und seinen Selbstwert und wird zu einem auf äuſsere Auktorität hin angenommenen Mittel zur Erlangung der ewigen Seligkeit. Die groſsartige Wohltätigkeit bekommt dadurch eine stark egoistische Färbung, den Wohltätern ist's im Grunde genommen nicht um Rettung des Nächsten, sondern vor allem um das eigene Heil zu tun.

Die Reformation hat grundsätzlich mit dieser Form der Frömmigkeit gebrochen, wenn sie auch die alten Dogmen beibehalten hat, weil sie selbst mit ihrem Denken noch in den Bahnen des antiken Idealismus wandelte. Fromm sein heiſst bei Luther gläubig sein. Der Glaube aber ist die von Gott gewirkte Gemeinschaft der Menschenseele mit ihrem Heiland und

*) »Fromm sein heiſst: einen Seelenzustand gewinnen, wie er in Jesus in überwältigender Wucht vorhanden ist« (Fr. Naumann, Briefe über Religion S. 29.)

Erlöser, durch die das ganze Leben zu einem Leben aus Gott und in Gott geheiligt wird. Die guten Werke haben nur insofern einen Wert, als sie Auswirkungen dieser Glaubenskraft sind. »Der Glaub allein,« sagt Luther in der Schrift von der Freiheit, »ist und mufs sein die Frummkeit fur Gott. Aus dem Glauben fleufset die Lieb und Lust zu Gott, und aus der Lieb ein frei, willig, fröhlich Leben dem Nächsten zu dienen umbsonst . . . Gute, frumm Werk machen nimmermehr ein guten, frummen Mann, sondern ein gut, frumm Mann macht gute frumm Werk ..; also dafs allweg die Person zuvor mufs gut und fromm sein, vor allen guten Werken, und gute Werke folgen und ausgahn von der frummen, guten Person . . . Wie nu die Baum müssen ehe sein denn die Frücht, und die Früchte machen nit die Baum, wider gute, noch böse, sondern die Baum machen die Früchte; also mufs der Mensch in der Person zuvor frumm oder böse sein, ehe er gute oder böse Werk tut«.

Die Epigonen haben sich auf dieser Höhe nicht zu halten vermocht. An die Stelle des lebendigen und Leben schaffenden Verhältnisses zur Person Jesu trat wieder die Beugung unter das Dogma über Jesum, und das sacrificium intellectus wurde wieder das wesentlichste Merkmal der Frömmigkeit, während die sittliche Seite so zurücktrat, dafs Kant von einem Üben der Frömmigkeit statt der Tugend reden und den guten Lebenswandel als die enge, die Kirche als die weite Pforte bezeichnen konnte (VI, 340 und 388).

Der Pietismus ging zwar in seinen klassischen Vertretern auf Luthers Glaubensbegriffe zurück, konnte aber doch besonders bei den Epigonen die rechte Verbindung zwischen Glauben und Leben nicht finden und artete daher vielfach in jüdische Gesetzlichkeit und mönchische Weltflucht aus. An die Stelle der aus dem Glauben geborenen Frömmigkeit trat eine an gewisse Äufserlichkeiten gebundene Werkgerechtigkeit.

In der Zeit der Aufklärung ging der Begriff der Frömmigkeit fast verloren und wurde durch den Begriff der Tugend d. h. der von religiösen Vorstellungen unabhängigen sittlichen Gesinnung ersetzt. Auch Schleiermacher hält diese Trennung von Religion und Sittlichkeit aufrecht, indem er behauptet, die religiösen Gefühle lähmten die Tatkraft des Menschen, während sie mit ihrer »heiligen Musik« sein ruheloses Leben begleiten. Er will deshalb nichts wissen von einem Handeln aus Religion, sondern nur von einem Handeln mit Religion. Das Wesen der christlichen Frömmigkeit liegt aber gerade darin, dafs das abstrakte sittliche Ideal in Jesu als der Offenbarung Gottes im Fleisch eine konkrete, Liebe und Hingebung wirkende Gestalt angenommen hat und so erst die Kraft geworden ist, die im Glauben den Einzelnen und die Gesellschaft von innen heraus neu zu gestalten vermag. »Frömmigkeit ist die religiöse Form der Sittlichkeit« (Ziller). Nur durch den Glauben an eine sittliche Weltordnung und einen heiligen Gott, der das Gute seiner Schöpfung als Endziel gesetzt hat und beständig für den Fortschritt des Guten in der Welt sorgt, erwächst dem sittlichen Streben die Energie und Tatkraft, die vor keinem Hindernis zurückschreckt und durch keine schlimmen Erfahrungen sich entmutigen läfst. »Jede Moralität, sagt Fichte, ist kalt, unlebendig und ihrer eigenen Fortdauer nicht sicher, wenn sie der Begeisterung entbehrt, welche sie nur aus dem göttlichen Beistande schöpfen kann.« »Eine Sittlichkeit, welche mit dem religiösen Glauben an eine göttliche Weltordnung verbunden ist, ist die wahre Frömmigkeit« (Vogt*). »Diese Frömmigkeit wird nicht äufserlich auf die Wissenschaft einwirken wollen, um sie unter ein fremdes Joch zu beugen . . . Aber sie wird im Herzen des Gelehrten die heilige Flamme der religiösen, d. h. der absoluten Liebe der Wahrheit entzünden, . . . sie wird im Herzen der Staatsmänner einen Beweggrund höherer Art einpflanzen und alles, was sie unternehmen, in eine höhere Sphäre versetzen, . . . sie wird jeden lehren, sich selbst zu verleugnen und sein Glück im Glück der Brüder zu finden« (Sabatier**).

Die verschiedenen Erscheinungsformen der Frömmigkeit, die im Laufe der Ge-

*) Jahrb. d. V. f. w. Päd. Bd. 33, S. 331.

**) Die Religion und die moderne Kultur. Freiburg 1898.

schichte hervorgetreten sind, leben mit gewissen durch Wechselwirkung unter sich und Berührung mit anderen Strömungen des geistigen Lebens bedingten Modifikationen auch in der Gegenwart noch fort. Daneben haben gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse, Volks- und Stammeseigentümlichkeiten zu einer Fülle eigenartiger Gestaltungen und Ausprägungen geführt. Verschieden ist die Frömmigkeit des Bauern und des Städters, des Proletariers und des Besitzenden, des Gebildeten und des Ungebildeten, des Norddeutschen und des Süddeutschen. Ja im Grunde genommen hat jeder Einzelne seine besondere durch sein gesamtes Geistesleben bedingte Frömmigkeit. — Frömmigkeit ist in das subjektive Denken, Fühlen und Streben aufgenommene Religion und Sittlichkeit. Von Frömmigkeit ist Frömmelei wohl zu unterscheiden. Frömmigkeit ist in ihrer tiefsten Wurzel Wahrhaftigkeit. Die Frömmelei ist Verlogenheit und Schauspielerei.

**2. Folgerungen für die Erziehung.** Durch die in einer Gemeinschaft herrschende Form der Frömmigkeit wird natürlich auch der Geist der Erziehung bedingt, denn ehe noch eine planmäfsige Einwirkung auf das erwachende Geistesleben des Kindes stattfindet, hat bereits der Geist des Hauses und der Gemeinde, hat die Macht der Gewöhnung und Nachahmung ihr stilles, in den Einzelwirkungen zunächst kaum bemerkbares, im Gesamterfolge aber meist ausschlaggebendes Wirken begonnen. Mit Erfolg wird daher der Lehrer nur dann wirken können, wenn er auf diese auch neben der planmäfsigen Erziehung beständig fortwirkenden Faktoren gebührend Rücksicht nimmt. Das wird ihm um so leichter gelingen, je mehr er selbst am Glaubensleben der Gemeinde persönlich teilnimmt, denn nur aus dem eigenen religiösen Leben kann ihm das rechte Verständnis und die rechte Wertschätzung für das fremde erwachsen. Trotzdem werden sich aber schon infolge des verschiedenen Bildungsgrades gewisse Unterschiede zwischen der Durchschnittsfrömmigkeit der Gemeinde und der des Lehrers ergeben. Hier ist es nun die Aufgabe des Lehrers, das Frömmigkeitsideal der bewufsten Glieder seiner Gemeinde zu studieren, und auf Grund dieser Studien seine methodischen Mafsregeln so zu wählen, dafs er den Standpunkt der Gemeindefrömmigkeit stets als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt ansieht und alle schroffen Widersprüche zu meiden, alle gemeinsamen Züge aber stark hervorzuheben sucht. Wo eine Läuterung und Klärung sich als notwendig erweist, da ist stets mit weiser Schonung zu verfahren und das Bessere aus dem Herkömmlichen so zu entwickeln, dafs es als Weiterbildung gemeinsamer Grundüberzeugungen erscheint, nicht als Auflösung dessen, was der Gemeinde als heilig gilt. Nie darf der Schüler das Gefühl bekommen, dafs er durch den Schulunterricht dem Gemeindeglauben entfremdet wird, vielmehr mufs er durch denselben zu immer bewufsterer persönlicher Teilnahme am religiösen Leben seiner Umgebung erstarken.

Wie für die nähere Bestimmung des Ziels so ist auch für das Erziehungsverfahren die Form der Gemeindefrömmigkeit von grofser Bedeutung. In katholischen Gemeinden kann und mufs sich die Schulerziehung einfach auf den Auktoritätsstandpunkt stellen und für die Glaubenssätze und Lebensregeln der Kirche einfach unbedingten Gehorsam fordern. Das methodische Verfahren wird sich dann auf Darbietung, Erklärung und Einprägung beschränken können. Ganz ähnlich wird es in streng orthodoxen Gemeinden sein. Ganz anders aber gestaltet sich die Sache da, wo gut evangelische Gemeinden den Standpunkt des naiven Auktoritätsglaubens bereits überschritten haben und zu selbständigem Fühlen, Urteilen und Denken erwacht sind. Hier wird zwar auch den Unmündigen gegenüber vom Auktoritätsstandpunkte auszugehen sein; aber als letztes Ziel kann unmöglich Beugung unter eine äufsere Auktorität gelten, sei's nun die des Schriftbuchstabens oder gewisser Bekenntnisschriften, des Landeskonsistoriums oder einer Synodalmajorität. Hier gilt es vielmehr, die heranwachsende Jugend besonders der höheren Schulen nach dem Ideal der »Freiheit eines Christenmenschen«, wie es Paulus und Luther vorgeschwebt hat, zu erziehen. An die Stelle der äufserlichen Gebundenheit mufs die innere treten, bei der sich der Zögling auf Grund eigener

Erfahrung seinem Heiland im Glauben hingibt. Während daher die katholische und orthodoxe Methode sich damit begnügen konnte, ihren Schülern die Katechismuswahrheiten einzuprägen und grammatisch-logisch verständlich zu machen, mufs die evangelisch-protestantische Erziehung einen »idealen Umgang« vor allem mit Jesu Christo anzubahnen suchen, aus dem dann ungezwungen das Bekenntnis herauswachsen mufs, wie es einst bei Petrus (Matth. 16, 16) geschah. Wo das Bekenntnis auf diese Weise entsteht, da ist es Ausdruck wirklich vorhandener Herzensfrömmigkeit und wird daher auch mit einer wahrhaft christlichen Erfassung des Berufs und der sozialen Stellung Hand in Hand gehen. Dagegen kann angelernte Rechtgläubigkeit sehr wohl ohne Frömmigkeit sein.

Literatur: Luther, Von der Freiheit eines Christenmenschen. Wittenberg 1520. — Grimm, Deutsches Wörterbuch. — Paul, Deutsches Wörterbuch. Halle 1897. — Herzog, Real-Encyklopädie. — Uhlhorn, Die christliche Liebestätigkeit. Stuttgart 1895. — Harnack, Lehrbuch der Dogmengeschichte. Freiburg i. B. 1888—90. — Ziller, Ethik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1880. — Flügel, Die Sittenlehre Jesu. Ebenda 1904. — Hülsmann, Beiträge zur christlichen Erkenntnis. Braunschweig 1890. — Gebhardt, Zur bäuerlichen Glaubens- und Sittenlehre. Gotha 1895. — Rade, Die sittlich-religiöse Gedankenwelt unserer Industriearbeiter (Verhandlungen des Neunten Evangelisch-sozialen Kongresses. Göttingen 1898. S. 66—159). — Dörpfeld, Zur Ethik. Gütersloh 1895. — Flügel, Grundrifs der Ethik. Langensalza 1898. — Vogt, Zur Ethik (Jahrb. d. V. f. w. Päd. Bd. 33.) — Fr. Naumann, Briefe über Religion. Berlin-Schöneberg 1903. — Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. Tübingen 1903.

Auerbach i. S. E. Thrändorf.

## Frühreif

(blasiert, altklug, überklug)

Versteht man unter Reife den Zustand der vollendeten Entwicklung, wie er sich im Laufe des natürlichen Werdeganges stufengemäfs herausgestaltet hat, so mufs man als frühreif den hinstellen, der über sein Alter und die diesem Alter gesetzte Art der Lebensbetätigung hinaus sich entwickelt hat oder entwickelt worden ist. Demgemäfs ist die von frevlerischen Erziehern mit künstlichen Mitteln erstrebte und erzielte Frühreife wohl zu unterscheiden von der, die das beschleunigte Wachstum von selbst gezeitigt hat. Die meisten sog. Wunderkinder (s. d.) entstammen einer Verbindung beider Formen. Frühreife beobachtet man ebenso auf körperlichem, wie auf geistig-sittlichem Gebiete; die körperliche Frühreife äufsert sich, aufser in übermäfsig raschem Wachstum des Leibes nach Länge und Breite, vorzugsweise in vorzeitigem Eintritt der Pubertät, die geistig-sittliche dagegen ist nicht so sehr durch körperliche Umwälzungen als vielmehr durch verfrühte geistig-sittliche bezw. unsittliche Beeinflussung bedingt. Über sein Alter und den diesem Alter entsprechenden Entwicklungsstand hinaus bewegt sich das frühreife Kind in einem Gedankenkreise, der ihm nicht angemessen ist, und lebt in Gefühlen und Willensantrieben, die späteren Jahren vorbehalten sind. Klimatische Einflüsse, Bevölkerungsdichtigkeit, Rasse, Zeitgeist, Erziehungsgepflogenheiten in Haus und Gesellschaft spielen hierbei eine Hauptrolle. Zumeist äufsert sich geistige Frühreife in Gestalt von Alt- und Überklugheit, weniger oft, aber immer häufig genug, in dem Gewande der Blasiertheit. (S. Altklug.) Das altkluge Kind antizipiert Denkweise und Lebensgebarung kommender Lebensalter und macht so den Eindruck des Unkindlichen, das überkluge (superkluge s. d.) erhebt sich in Denken und Tun geflissentlich über die Denk- und Lebensgewohnheiten des reifen Lebensalters und erhebt Anspruch darauf, die zu richten, die ihm zu Richtern bestimmt sind. Hat das frühreife Kind von dem Born der Genüsse und Freuden bereits bis zum Überdrusse gekostet oder gebärdet es sich so, als sei es vom Weltekel erfafst, so nennt man es blasiert (blasé = gealtert, übersättigt). Auf dieses trifft im vollen Umfange zu, was Victor Hugo (Crépuscule 13) sagt:

»Enfin, ivre, ne sachant plus que faire,
Sans haine, sans amour, et toujours, ô misère!
Avant la fin du jour blasé du lendemain.«

Frühreife gleicht der Notreife: Frühreifes oder notreifes Obst bleibt klein und welkt rasch, frühwitzige Kinder leben nicht lange oder verkrüppeln. Aufserdem behält Frühreife immer den Beigeschmack der mangelnden Reife. Emminghaus (Die psychischen Störungen S. 11) rechnet die intel-

lektuelle Frühreife der sog. Wunderkinder (s. d.) zu den psychischen Abnormitäten und krankhafte Altklugheit (Sagacität) zu den Psychosen. Des weiteren s. Wunderkinder.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Führung

s. Zucht

## Funktion

s. Formalstufen

## Fürsorge und Fürsorgegesetzgebung

Zur Einführung. I. Fürsorge für A. das Säuglingsalter, B. das vorschulpflichtige Alter, C. das schulpflichtige Alter: 1. öffentlich-rechtliche Fürsorge, 2. private Fürsorge für Waisen und Hilfsbedürftige, 3. Fürsorge aus besonderen Gründen. D. Fürsorge für die schulentlassene Jugend. 1. Notwendigkeit, 2. Schäden und Mittel zu deren Bekämpfung: a) wirtschaftliche, b) körperliche, c) geistige, d) sittliche. 3. Organisation. II. Fürsorgeerziehungs-(Zwangserziehungs-)Gesetze. A. Entwicklung. B. Rechte des Vormundschaftsrichters. C. Stellung der Armenbehörden. D. Stellung der höchsten Rechtsprechung. E. Kurzer Inhalt des preuſsischen Fürsorgeerziehungsgesetzes nebst Anmerkungen aus der Praxis. F. Zwangserziehung in auſserpreuſsischen Staaten. G. Mitarbeit der Lehrer. H. Folgen der Gesetzgebung in Bezug auf eine Reform des Anstaltswesens. III. Fürsorge für Erwachsene. Rückwirkung. IV. Schluſswort.

**Zur Einführung.** Das Kind ist ursprünglich Sklave (Eigentum) des Vaters gewesen. Es konnte straffrei getötet werden. Eine entwickelte Verfassung der Gesellschaft beläſst den Eltern grundsätzlich das Recht bezw. die Pflicht, für Unterhalt, Erziehung und Ausbildung zu sorgen. Die Gesellschaft überwacht aber einerseits die Erfüllung jener Elternpflicht, oder sie übernimmt andrerseits jene Verpflichtung ganz oder teilweise, je nachdem eine gröſsere oder geringere Sorge für das Individuum sich als notwendig herausstellt. Die Fürsorge ist mithin eine 1. elterliche oder 2. gesellschaftliche. Als Träger der letzten sind a) Staat, b) Gemeinde, c) Körperschaften und d) Privatpersonen zu bezeichnen. Die beiden ersten haben in

Ländern mit vorgeschrittener sozial
setzgebung öffentlich-rechtliche Ve
tungen zu erfüllen; bei Körperschaft
Privatpersonen dagegen entspringt d
sorge freier Entschlieſsung, womit
lich nicht gesagt ist, daſs nicht auc
und Gemeinden in der Fürsorge fü
der und Jugendliche aus freier I
sorgten. Man ist heute geneigt,
die nicht rechtlich-öffentliche und el
Fürsorge, also nur die einschlä
Wohlfahrtsbestrebungen als »Fürsor
bezeichnen. Das sollte um so v
geschehen, als die Grenzen der T
aller Fürsorgeträger sich nicht gen
legen lassen, sich vielmehr verschieb
die Arbeit selbst fortgesetzt verw
wird. Namentlich stellt sich au
Fürsorge-Gesetzgebung als ein wese
Teil der Jugendfürsorge heraus, u
dieser Gesetzgebung wird weiter
nur das sogenannte Fürsorgeerzi
gesetz Preuſsens eingehender berück
werden können.

Wäre also als Fürsorge jede So
das Individuum in gesundheitliche
licher und intellektueller Beziehung
stehen, so soll doch im folgenden
sächlich die gesellschaftliche Fürso
Kinder und Jugendliche in den
grund treten, auch kann es sich
Fülle des Stoffes nur um eine Art S
tismus handeln. (cf. Anm. zur Li

**I. Fürsorge für A. das Säuglin**
Der Staat hat ein groſses Interesse
Gesundheit des werdenden Me
Darum sorgt eine menschenfreu
Arbeiterschutzgesetzgebung für En
jener schwangeren Frauen, die in
gewerblichen Arbeitsverhältnis stehen
dings geschieht hier nur das Allen
digste. — Grundsätzlich hat der E
für das Kind zu sorgen. Da si
erfahrungsgemäſs viele Väter der u
geborenen Kinder dieser Pflicht en
die uneheliche Mutter damit ab
bedürftig wird, so findet dieselbe
dort Aufnahme in geschlossener
pflege, die dem Kinde den Vorteil
nährung durch die Mutter sichert. V
eheliche Kinder fallen der öffe
Armenpflege anheim. Sie werden in
stellen untergebracht. Die Kost- od
kinder-Verpflegung zu verbessern

Reihe von Vereinen bemüht. Das Sanitätsrat Taubesche Ziehkindersystem ist das beste. – Sind beide Eltern gezwungen, tagüber aufser dem Hause zu arbeiten, so übernimmt die Krippe die Sorge für den Säugling (s. Krippen). Da und dort haben Gemeinden die Beschaffung keimfreier Milch für Säuglinge in die Hand genommen; häufiger sollen grofse industrielle Betriebe Säuglingsfürsorge betreiben. Zweifellos ist uns das Ausland hier überlegen. Vom Findelhaussystem will man — mit Recht – in Deutschland nichts wissen; Krippen sind, wo ein wirklicher Notstand besteht, überaus segensreich (s. Literatur).

B. **Die Fürsorge für das vorschulpflichtige Alter** ist zeitweise arg umstritten worden. Mit einem gewissen Rechte wird behauptet, dafs das Gefühl der eigenen Verantwortung der Eltern leicht herabgesetzt werden dürfte, falls eine planmäfsige Angliederung der sog. Kindergärten an das Schulsystem einträte. Die grofse Zahl der Kinderbewahranstalten und Kindergärten scheint uns jedoch neben der fortgesetzten Zunahme der Zahl dieser Anstalten ein wesentlicher Beweis für ihre Notwendigkeit zu sein. Je mehr Frauen dem Beruf der Kindergärtnerin zugeführt werden, desto mehr wird der Kindergarten auch Eingang auf den grofsen Gütern finden. 1902 waren rund 200 000 Kinder in den genannten Einrichtungen untergebracht (s. Kindergärten, Kinderbewahranstalten; Fröbel und die dort angeführte Literatur). Über Waisenpflege vergleiche den folgenden Absatz.

C. **Fürsorge für das schulpflichtige Alter.** 1. Öffentlich-rechtliche. Der Schulzwang ist der beste Kinderschutz. Wo ein solcher entweder nicht besteht, oder nur unvollkommen durchgeführt wird, oder wo endlich in ausgesuchtester Form das Schulsystem Rücksicht auf die Verwendung kindlicher Arbeitskraft nimmt (England: halftimer, Österreich-Ungarn: Schulbesuchserleichterungen) tritt eine Minderung des Schutzes der in körperlicher und geistiger Entwicklung begriffenen Kinder ein. Neuerdings hat Deutschland durch besonderes Gesetz vom 30. März 1903 den Schutz des gewerblich tätigen Kindes vergröfsert. Derselbe war bisher nur im Arbeiterschutzgesetz und für eine Reihe von Grofsstädten in besonderen Polizeiverordnungen festgelegt. Auch England und Italien haben auf dem Gebiet der Kinderschutzgesetzgebung wesentliche Fortschritte zu verzeichnen (s. Kinderarbeit).

Zu dieser für alle Kinder eintretenden öffentlich-rechtlichen Fürsorge des Staates gesellt sich bei Elternlosigkeit eine zweite, welche in erster Linie die Gemeinde durchzuführen hat: die Waisenpflege. Sie tritt seitens dieser natürlich nur da ein, wo »Hilfsbedürftigkeit« im Sinne der Armenverwaltung vorliegt und ist dann ein Teil der Armenpflege. Übrigens ist dieselbe ohne private Mithilfe ehrenamtlicher Organe einfach undurchführbar. Der bittersten Notwendigkeit entsprechend hat sich auch die soziale Wohlfahrtspflege gerade der Waisen angenommen. Sie bevorzugt, nur aus rein materiellen Gründen, noch die Anstaltspflege im Gegensatz zur Familienpflege. Die staatliche Aufsicht in der öffentlichen Waisenpflege ist sehr schwer durchführbar und hat grofse Mängel. Das Einzelvormundschafts-System hat sich nicht bewährt. Wir lassen hier die bezüglich der Waisenpflege aufgestellten Grundsätze des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit folgen, die wie Albrecht a. a. O. hervorhebt, »im allgemeinen als der Ausflufs der heute in mafsgebenden Kreisen herrschenden Anschauungen gelten können«:

a) Die Familienpflege ist die naturgemäfse Art der Unterbringung und erzieherischen Beeinflussung der der öffentlichen Fürsorge anheim gefallenen Unmündigen, bedarf aber — wenigstens in gröfseren Verbänden — einer wohlorganisierten Erziehungsanstalt als Ergänzung (s. w. u. bei Fürsorgeerziehung).

b) Zur Erziehung einer möglichst erfolgreichen Wirksamkeit der Familienpflege ist eine Beaufsichtigung derselben erforderlich, welche a) organisiert und geleitet wird durch die Armen- und Waisenpflege, welche, soweit möglich, mit den Pflichten und Rechten gesetzlicher Vormünder und Pfleger ausgestattet sein soll, und b) ausgeführt wird durch ehrenamtliche Pflegeorgane unter Zuhilfenahme von Frauen, (namentlich für die Überwachung der Säuglingspflege und der Mädchenerziehung und c) unterstützt wird durch bereitwillig

von der Behörde zur Verfügung gestellte ärztliche Hilfe.

c) Die Beaufsichtigung umfaſst: a) die sorgfältige Prüfung der angebotenen Pflegestellen, b) die Mitwirkung bei der Auswahl und Bestimmung derselben für die einzelnen Pfleglinge, c) die sachgemäſse Anleitung und Unterstützung der Familien in der Pflege und Erziehung der ihnen anvertrauten Zöglinge.

d) Die Familienpflege und die Beaufsichtigung derselben findet ihren Abschluſs nicht schon mit der Entlassung der Zöglinge aus der Schule, sondern erstreckt sich noch weiterhin auf die Überwachung der durch die Armen- und Waisenbehörde als Lehrling oder Gehilfe bei Handwerkmeistern oder als Dienstboten, bezw. jugendliche Arbeiter bei Dienstherrschaften oder Arbeitgebern untergebrachten Unmündigen.«

Schon die vorstehenden Grundsätze lassen erkennen, daſs die öffentliche armenrechtliche Fürsorge nicht allein hilfsbedürftigen Waisen zu gute kommt, aber man kann auch nicht gerade behaupten, daſs viele Ortsarmenverbände wesentlich über die öffentliche Waisenfürsorge hinausgingen, es sei denn, daſs bereits ein gewisser Grad von Verwahrlosung bei solchen Kindern vorliegt, deren noch lebende Eltern nicht in der Lage sind, den Kindern Nahrung, Obdach und Krankenpflege zu gewähren. In jedem Falle erlischt aber auch eine Verpflichtung des Armenverbandes nach preuſsischem Recht mit dem 14. Lebensjahr des betreffenden Kindes. Für eine geeignete Erziehung hilfsbedürftiger Kinder zu sorgen, ist nicht Pflicht der Armenverbände (siehe w. u. II C. D).

Was die Fürsorge in den geschlossenen Anstalten anbelangt, so findet man hier dauernd oder vorübergehend Waisen, uneheliche Kinder, in Gefahr der Verwahrlosung stehende oder bereits verwahrloste Kinder, deren Eltern noch leben, untergebracht. Bei einer besseren und durchaus notwendigen Individualisierung der betreffenden Anstalten wäre eine intensivere Fürsorge möglich (siehe w. u. II H.)

Eine Reihe groſsstädtischer Armenverwaltungen hat neuerdings mit dem Evangelischen Verein für Waisenpflege in der Provinz Posen Verträge abgeschlossen. Das von den betreffenden Verwaltungen infolge der im Osten geringeren Pflegekosten ersparte Geld wird den Kindern gutgeschrieben. Wir können einwenden, daſs der Ausfall an Bildung, wie er in kleinen, nicht immer von staatlich oder nur pro loco geprüften Hausvätern geleiteten Anstalten häufig sein wird, einen Nachteil mit sich bringt, der nicht durch das kleine ersparte Kapital wettgemacht wird.

2. Private Fürsorge für Waisen und »hilfsbedürftige« (das Wort in nicht-juridischem Sinne aufgefaſst) Kinder. — Schon unter ist 1 gezeigt, daſs diese mit der rechtlich-öffentlichen oft Hand in Hand arbeitet, aber Gott sei Dank sich weitere Ziele steckt. Und die Not ist groſs, soviel auch namentlich die Anstalten der evangelischen inneren Mission (Statistik derselben allein: 251 Waisenanstalten mit 10000 Plätzen) und die katholische Charitas leisten. Gerade weil (in Preuſsen) Ausgaben für besonders geartete Erziehung der betreffenden Kinder nicht Armenverbandspflicht sind, mag man aus der Angabe, daſs allein in 678 Erziehungsanstalten der freien Liebestätigkeit die verlassene, gefährdete oder verwahrloste Jugend überhaupt Aufnahme findet, auf die Notwendigkeit schlieſsen, nun auch mehr öffentliche Mittel für gedachten Zweck bereit zu stellen. Die gesetzliche Fürsorgeerziehung (Zwangserziehung) schlieſst eine drohende Gefahr in sich: Sie ist geeignet, die privaten Anstalten vorzugsweise oder ausschlieſslich mit Fürsorgezöglingen zu besetzen, weil für diese bezahlt wird, und so der wirklich vorbeugenden Rettung und Unterbringung der Nichtgesetzlich-Hilfsbedürftigen entgegen zu stehen. Hoffentlich tritt durch Erbauung von mehr staatlichen Anstalten diese Gefahr bald wieder in den Hintergrund.

Auf die philantropischen Bestrebungen der Reichswaisenhäuser (s. diese) sei nur hingewiesen. Erfreulich ist es, daſs auch die Unternehmerfürsorge im Wachsen begriffen ist.

3. Fürsorge aus besonderen Ursachen. Fällen vorübergehender Hilflosigkeit dienen Kinderasyle. Sie sind in Deutschland selten. Den Krippen für Säuglinge entsprechend bestehen Kinderhorte, die z. B. ein Pflegegeld verlangen. Ihre Zahl ist im Wachsen begriffen. Mädchenhorte sind häufiger als Knabenhorte. Sorge

für geeignete Beschäftigung ist die Hauptsache (s. auch Knabenhandarbeit). Was der Zentralausschufs zur Förderung der Volks- und Jugendspiele für Spiel und Erholung der schulpflichtigen Kinder getan haben, verdient neben der Tätigkeit der Turnvereine besonders hervorgehoben zu werden. Die Sorge für kostenlose Schwimmgelegenheit, für Baden und Eislauf ist noch viel zu gering. Mustergiltiges hat Königsberg i. Pr. geleistet. Die Fürsorge für kranke und mit Gebrechen behaftete Kinder bildet zwar einen Teil der öffentlichen Armenpflege, doch hat die private Fürsorge auch hier noch ein grofses Feld der Betätigung vor sich. Die Lasten der Blinden- und Taubstummenanstalten tragen die Landes- und Kreisverbände (Preufsen u. a.) Berlin besitzt in seiner Idiotenanstalt eine eigene Abteilung für 200 Kinder. Von privaten Anstalten seien die von der inneren Mission geleiteten Alstersdorfer und Bethel (Bodelschwingh) genannt. Krüppelfürsorge ist noch selten (Deutschland 12 Anstalten). In besonderen Anstalten, ihre Zahl ist viel zu gering, sind Kinder untergebracht, deren geistige Entwicklung gehemmt ist (Sophienhöhe bei Jena). Die Einrichtung von Hilfsklassen für Schwachbefähigte oder von Hilfsschulen ist in fortschreitender Entwicklung begriffen. (Man beachte: »Die Kinderfehler«, Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Von den Kinderheilstätten, welche namentlich die Heilung skrofulöser Kinder anstreben, sind wohl zu unterscheiden die Ferienkolonien, »die das Gesamtbefinden der in der Entwicklung zurückgebliebenen oder durch überstandene Krankheiten geschwächten Kinder« heben sollen. Unter »Sommerpflege« fällt eine etwas ausgedehntere Fürsorge für die Ferienkolonisten. Ein Ausbau der Ferienkolonien in der Weise, dafs ihre Erfolge gesichert werden, erweist sich als notwendig. Im Jahre 1899 sind für 32124 Kinder, die in geschlossenen Kolonien, in Familien auf dem Lande, in Heilstätten (Sool- und Seebädern), in sog. Stadt- (Halb-) Kolonien nahezu 1 Million Mark verausgabt. Über den Wert der Schul-[illegible] und Kindervolksküchen sind die [illegible]hr geteilt. Albrecht a. a. O. ist der Ansicht, dafs den Begründern bei aller guten Absicht nicht der Vorwurf erspart werden kann, die Kinder systematisch zum Almosenempfangen zu erziehen (s. Literatur). Der Berliner Verein für Kindervolksküchen hat in den Wintermonaten während seines zehnjährigen Bestehens über $4^1/_2$ Millionen Portionen warmes Mittag verabfolgt, davon über $3^3/_4$ Millionen Portionen umsonst. Es sind rund 400000 M verausgabt. Durch ein genaues Studium der wirtschaftlichen Verhältnisse der Grofsstadtbevölkerung würde sich mancher Saulus in einen Paulus verwandeln, wenigstens die Notwendigkeit der Kindervolksküchen nicht rundweg ablehnen.

**D. Fürsorge für die schulentlassene Jugend.** 1. Notwendigkeit. Zwischen Beendigung der Schulpflicht und Beginn der Militärpflicht liegt eine so grofse Zeitspanne, dafs bei dem Mangel einer planmäfsigen Fürsorge und der besonders in Grofsstädten unverkennbaren Lockerung der Familienbande tiefgehende Schädigungen des Volkskörpers eintreten müssen. Wir stehen bereits jetzt vor dem »Problem der Jugendlichen«. Nach der Berufs- und Gewerbezählung von 1895 gab es in Deutschland 4218474 Jugendliche im Alter von 14—18 Jahren, 6301800 Jugendliche im Alter von 14—20 Jahren, 6388449 Jugendliche im Alter von 12—18 Jahren. Uns erscheint demnach eine Durchschnittsziffer von 5 Millionen jugendlicher Personen, auf welche sich Jugendfürsorge zu erstrecken hat, durchaus nicht zu grofs. Am besten erhellt die Notwendigkeit planmäfsigen Eingreifens aus den Schäden, unter denen die schulentlassene Jugend leidet. Geht mit der ungeheuren wirtschaftlichen Entwicklung nicht eine gesteigerte Volksbildung Hand in Hand, kann sich der Industrialismus nicht zu der Ansicht bekehren, dafs in einer einseitigen Befolgung wirtschaftlicher Interessen die gröfste Gefahr liegt, welche der ganzen Gesellschaft droht, dann wird der »Kulturfortschritt«, der viele Menschen in Schlaf wog, ein Kulturstillstand und -Rückschritt. Eine energische Durch- und Fortführung der sozialpolitischen Gesetzgebung und eine Organisation der gesamten Jugendfürsorgebestrebungen gehören zu den dringendsten Aufgaben des Staates und der Gesellschaft.

2. Die Schäden und Mittel zur Bekämpfung. a) Schäden auf wirtschaftlichem Gebiete. Der Schulentlassene wählt einen falschen Beruf. Er wird ungelernter Arbeiter (Fabrikarbeiter, Gelegenheitsarbeiter), statt ein Handwerk zu erlernen. Das Mädchen wird Fabrikarbeiterin, meidet den Dienstbotenberuf. Häufig genug wird ein Beruf gewählt, der in keinem Verhältnis zur Körperkraft, Anlage, zur Neigung steht, oder seinen Mann nicht nährt.

Der öffentlich-rechtlichen Fürsorge würde eine besondere Erhebung über die Lage einzelner Berufe und Handwerke wesentliche Dienste leisten. (Reichsarbeitsblatt, monatlich 10 Pfennig.) Auskunftsstellen, Beratung bei der Berufswahl, Lehrlingsnachweis, Maſsnahmen gegen Lehrlingszüchterei, Unterstützung Unbemittelter sind vorhanden. Der Freiwillige Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen und eine Reihe anderer Vereine wirken segensreich, aber noch lange nicht umfassend genug.

Der ungenügenden Ausbildung im Berufe, liege sie nun im Verschulden des Lehrherrn, des Lehrlings oder seiner Angehörigen, bestehe sie in einer einseitigen oder ungenügenden Ausbildung, Verweigerung des Fortbildungsschulbesuches, Ausnutzung des Lehrlings, Mangel an Beaufsichtigung, oder sei sie auf Trägheit, Vertragsbruch, Verlassen der Lehre zurückzuführen —, wird energischer entgegengetreten werden müssen. Immerhin sind mit der Durchführung gewerberechtlicher Bestimmungen über die Ausbildung der Lehrlinge, Überwachung der Lehrherren durch Innungen, Vereinsbeauftragte, Einrichtung von Lehrwerkstätten, (besonders auch staatlicher), namentlich aber mit dem Ausbau des Fortbildungs- und Fachschulsystems, sowie der Förderung der Lehrlingsausbildung durch Prüfungen, Ausstellung und Prämierung schon gute Erfolge erzielt.

Mangelnde wirtschaftliche Ausbildung der Mädchen infolge der Fabrikarbeit der Mutter, Abneigung gegen den Dienstbotenberuf, zu frühzeitige gewerbliche Tätigkeit sind Schäden, denen man vorzugsweise durch Haushaltungsunterricht abzuhelfen sucht (s. Haushaltungsschulen).

Mangel an Wirtschaftlichkeit wird durch vorzeitige wirtschaftliche Selbständigkeit und eigene Verfügung über den Lohn hervorgerufen. Hier greift der gesetzliche Jugendschutz ein. Die Lohnauszahlung an den Minderjährigen kann durch Ortsstatut geregelt werden, ist aber schwierig. Sparkassen und Sparvereine, Aussteuersparkassen, Schutz vor Ausbeutung durch Stellenvermittler, Mäſsigkeitssache, Dienstbotenheime, Verbot des Ausschanks geistiger Getränke an Jugendliche wirken fürsorglich vorbeugend.

Neben dem Mangel an Mitteln zur Ausbildung wäre endlich auch noch die fehlende Gelegenheit zur Ausbildung zu den Schäden auf wirtschaftlichem Gebiete zu rechnen.

Als Fürsorge treten hier auf die allgemeine Fortbildungsschule, Jugendbibliotheken, Lesevereine, Unterhaltungsbestrebungen, Spiele und Vergnügungen zur Befriedigung eines durchaus berechtigten Lebensgenusses, (Turnvereine, Ausflüge, Gesangvereine, Theateraufführungen, Jugendwehr, Sport, Jugendvereine überhaupt).

b) Schäden auf körperlichem Gebiete. Hier kommen eine zu frühzeitige und anstrengende Berufstätigkeit, lange Arbeitszeit, Nachtarbeit, Gesundheitsschädlichkeit mancher Berufe, ungesunder Wohn- und Schlafraum, Unsittlichkeit in Betracht.

Der Staat ist sich seiner Pflichten sehr wohl bewuſst gewesen. Gewisse Gewerbe sind Jugendlichen überhaupt untersagt (s. »Kinderarbeit«; unter »reichsgesetzliche Bestimmungen«. Die Gewerbeinspektion überwacht die Ausführung und dürfte in den nächsten Jahren auch auf das Kleingewerbe und die Hausindustrie ausgedehnt werden. Erlasse von Vorschriften für Wohn- und Schlafräume der Lehrlinge, Sachsengänger, die Regelung des Schlafstellenwesens in Groſsstädten, Logierhäuser, Lehrlingsheime — zumeist von gemeinnützigen oder konfessionellen Vereinen oder von Groſsbetrieben errichtet —, Dienstbotenherbergen, alles das sind Fürsorgebestrebungen, die überaus erweiterungsbedürftig sind. Dasselbe ist von der sog. Wanderfürsorge (Bahnhofsmission, Seemannsheime im Auslande, Herbergswesen) zu sagen.

c) Schäden auf geistigem Gebiete. Dieselben sind, wie auch die Fürsorgebestrebungen, bereits unter a und b berücksichtigt.

d) Schäden auf sittlichem Gebiete. Was

die geschlechtliche Sittlichkeit anbelangt, so geben wir nur Stichworte: Kellnerinnen, jugendliche Hausierer; gemeinsame Arbeitsräume, Ankleideräume, Aborte; Mifsbrauch der Lehrherrengewalt, ungenügende Trennung der Geschlechter in Wohn- und Schlafräumen, Schlafstellenunwesen, Prostitution, Kuppelei, Tanzvergnügen, unsittliche Schriften. Bedauernswert ist auch die Abnahme des religiösen Sinnes. Der Einflufs der kirchlichen Einrichtungen ist ebenfalls in Abnahme begriffen.

Eine staatliche Wohnungsfürsorge wäre die Hauptsache. Ein Reichswohnungsgesetz mufs kommen. Gewerbe- und Wohnungsinspektion sind vorhanden, letztere allerdings nur in etwa 30 Städten. Bekämpfung der Ursachen der Prostitution, Asyle für Gefallene, Überwachung der Jugend sind Fürsorgemittel (vergl. auch oben unter b). Die Innere Mission leistet Hervorragendes.

3. Organisation. Sie ist die Hauptsache, wird neuerdings angebahnt und auch staatlicherseits unterstützt. Dem »Centralverein zur Fürsorge für die schulentlassene Jugend« (Sitz Berlin) haben sich bereits viele Vereine angeschlossen. Vor allen Dingen müssen wir zur Gründung besonderer Erziehungsämter kommen, d. h. einer Kreis-Behörde, an deren Spitze ein pädagogisch-juridisch ausgebildeter Mann im Hauptamt steht. Dr. Voigt gibt in den Schriften der Centralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen No. 19 (Heymann-Berlin 1900) einen vortrefflichen Schematismus der Organisation. Siehe ebenda folgende Referate: Die öffentliche Jugendfürsorge und ihre Organe. Der Schutz der jugendlichen Personen durch Fabrikgesetzgebung und Fabrikinspektion. Die Wohnungsfrage mit Bezug auf die schulentlassene Jugend. Fortbildungs- und Fachschulwesen. Jugendliteratur und Jugendbibliotheken. Die schulentlassene erwerbsarbeitende Jugend und der Alkohol. Sittlichkeitsbestrebungen für die schulentlassene Jugend. Katholische und evangelische Vereine für die schulentlassene Jugend. Die Berufsorganisationen des Handwerks und deren Fürsorge. (Im übrigen vergl. die unten angeführte Literatur.)

**II. Fürsorgeerziehungs-Gesetz.** (Unter Hervorhebung des Preufsischen F. E. G. vom 2. Juli 1900.)

Wir müssen uns nun einer besonderen rechtlich-öffentlichen Form der Fürsorge zuwenden, der Zwangs- oder Fürsorgeerziehung, welche infolge der Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches in wesentlichen Punkten neu geregelt ist. Die Fürsorge-(Zwangserziehung) kann bis zum 18. Lebensjahre des Minderjährigen angeordnet werden, und aus diesem Grunde habe ich alle jene Fürsorgebestrebungen des Staates, der Kirche, der Schule, Körperschaften, Vereine und einzelner, alle jene Mafsnahmen zum Zwecke der Vorbeugung der Anwendung dieses Gesetzes, das im Grunde genommen wesentlich Zwangserziehungsgesetz geblieben ist, voraus so besprochen, dafs alle Einrichtungen, die für Jugendliche bis zu jener Altersgrenze bestehen, mitberücksichtigt sind.

**A. Entwicklung.** Siehe ausführliche Darstellung bei Krohne: Erziehungsanstalten für die verlassene, gefährdete und verwahrloste Jugend in Preufsen. Berlin, Heymanns Verlag, 1901.

Für die Deutsche Reichsgesetzgebung liegt eingetretene Verwahrlosung vor, wenn das Kind eine strafbare Handlung begangen hat. Kinder, welche bei Begehung derselben das 12. Jahr noch nicht vollendet haben, können nach dem Strafgesetzbuch nicht strafrechtlich verfolgt werden. Die deutsche Reichsgesetzung läfst aber zu, dafs landesgesetzliche Vorschriften geschaffen werden bezw. unberührt bleiben. Die reichsgesetzliche Ermächtigung für Landesgesetzgebung, durch Zwangs- bezw. Fürsorgeerziehungsgesetze die Lücke auszufüllen, welche das B. G. B. in der Kinderfürsorge noch offen gelassen hat, bildet der Artikel 135 des Einführungs-Gesetzes zum B. G. B. (E. B. G. B.) Derselbe lautet: »Unberührt bleiben die landesgesetzlichen Vorschriften über die Zwangserziehung Minderjähriger. Die Zwangserziehung ist jedoch, unbeschadet der Vorschriften der §§ 55, 56 des Strafgesetzbuches, nur zulässig, wenn sie vom Vormundschaftsgericht angeordnet wird. Die Anordnung kann aufser den Fällen der §§ 1666, 1838 des B. G. B. nur erfolgen, wenn die Zwangserziehung zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens notwendig ist.« (Siehe auch Art 3 des Einführungsgesetzes zum Bürgerlichen Gesetzbuch.)

Nun hatten Braunschweig, Anhalt, Sachsen-Weimar, Oldenburg, Lübeck, Baden und Hessen schon seit Jahren (cf. w. u.) Zwangserziehungsgesetze, durch welche, unbekümmert darum, ob ein Minderjähriger eine strafbare Handlung begangen hatte oder nicht, die Zwangserziehung angeordnet werden konnte. Es bedurfte eines energischen Eintretens der Regierungen Badens und Hessens, um diesen Fortschritt zu retten und weitere Ausgestaltung zu ermöglichen. Mit Ausnahme von Hamburg haben jetzt alle deutschen Bundesstaaten Zwangs- bezw. Fürsorgeerziehungsgesetze, nach denen durch das Vormundschaftsgericht die Zwangserziehung angeordnet werden kann, wenn und ohne dafs eine strafbare Handlung vorliegt. Um die überaus schwierige Rechtsfrage einigermafsen zu überblicken, mufs hingewiesen werden auf

**B. die Rechte des Vormundschaftsrichters.** Sie sind in § 1631 Abs. 2; § 1635 Abs. 1; § 1665; § 1666 Abs. 1; § 1686; § 1837; § 1838 des B. G. B. klar zum Ausdruck gebracht. Von wesentlichster Bedeutung für die Anordnung der F. E. sind die §§ 1666 und 1838 des B. G. B. Sie lauten:

§ 1666. Wird das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet, dafs der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes mifsbraucht, das Kind vernachlässigt oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht, so hat das Vormundschaftsgericht die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Mafsregeln zu treffen. Das Vormundschaftsgericht kann insbesondere anordnen, dafs das Kind zum Zwecke der Erziehung in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht wird.

§ 1838. Das Vormundschaftsgericht kann anordnen, dafs der Mündel zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungsanstalt oder einer Besserungsanstalt untergebracht wird. Steht dem Vater oder der Mutter die Sorge für die Person des Mündels zu, so ist eine solche Anordnung nur unter den Voraussetzungen des § 1666 zulässig.

Dem Uneingeweihten mag es befremdlich erscheinen, dafs auf Grund solcher §§ die F. E., deren vorbeugender Wert an allen Stellen stark ins Vordertreffen gerückt worden ist, nicht häufiger vom Vormundschaftsgericht angeordnet wird. Dem Vormundschaftsrichter sind aber bei genauerer Betrachtung »recht beschränkende« Grenzen gezogen, denn das geistige und leibliche Wohl des Kindes mufs gefährdet sein und diese Gefährdung mufs Schuld desjenigen sein, der für das Kind zu sorgen hat. Weil nun aber das F. E. G. nur gewissermafsen ein Erziehungsgesetz ist, so mufs aufserdem der Richter Artikel 135 des E. B. G. B. berücksichtigen (s. o.), d. h. er ist gegen den Willen des Inhabers der Sorge, wenn diesen ein Verschulden nicht trifft (z. B. Armut), zur Anordnung der F. E. nur berechtigt, wenn es sich um die Verhütung des völligen sittlichen Verderbens handelt. Anders ist es, wenn den Träger der Sorge die Schuld trifft. Trifft sie ihn aber nicht, so folgert der scharfsinnige Jurist: »Eine körperliche oder geistige Gefährdung ist gar nicht, eine sittliche nur in ihrer höchsten Potenz in Betracht zu ziehen.«

Gerade weil der § 1 des F. E. Ziffer 1 auf § 1666 und auf § 1838 Bezug nimmt — er findet Anwendung, »wenn die Voraussetzungen des § 1666 und § 1838 des B. G. B. vorliegen« —, müssen wir ihn weiter interpretieren; hat doch gerade unter den Lehrern Preufsens der schöne Glaube bestanden, dafs § 1 Ziffer 1 die Kinder zur rechten Zeit retten würde und vielfach Anwendung finden möchte.

Liegt also Schuld der Sorgeberechtigten nicht vor, und kann demgemäfs eine F. E. nicht angeordnet werden, so kann der Vormundschaftsrichter Rat erteilen, die Eltern an die öffentliche oder private Armenpflege verweisen. Wird dem Rat nicht Folge geleistet, so liegt juridisch »Vernachlässigung« vor, die dann Anwendung des § 1666 rechtfertigt. Helfen die Armenbehörden nicht, so kann er deren vorgesetzte Behörden auf den Fall hinweisen. Im Falle von Mifshandlung können die Polizeibehörden einzugreifen veranlafst werden. Das alles kann der Vormundschaftsrichter.

Die zur Abwendung der Gefahr (s. o. die Beschränkung nach Art. 135 D. E. G. B.) vom Vormundschaftsrichter erforderlichenfalls zu treffenden Mafsregeln — falls Schuld vorliegt — sind ganz verschiedener Art und brauchen nicht sogleich in der

Anordnung der F. E. zu bestehen. Diese Anordnung ist vielmehr subsidär, das letzte Mittel. Es wird z. B. dem Inhaber der Sorge erst die Sorge entzogen, oder es wird dem Mündel ein Vormund, oder endlich ein Pfleger bestellt, die dann ihrerseits dafür zu sorgen haben, dafs das Kind anderweitig untergebracht wird. Und hier tritt nun die Hauptschwierigkeit bei der ganzen Durchführung des Gesetzes ein: Wer bezahlt diese anderweitige Unterbringung, wenn die Eltern und das Kind arm sind? Hier kommt die Armenbehörde in Betracht. Und sie — — —

**C. Stellung der Armenbehörde.** Ist auf Grund des § 1666 eine »anderweitige Unterbringung« (nicht F. E.!) vom Vormundschaftsgericht angeordnet (es kann die »anderweitige Unterbringung« nicht nur in einer Familie, sondern auch in einer Anstalt erfolgen sollen), so liegt im Falle der Armut des Kindes und der Eltern »Hilfsbedürftigkeit« vor. Wer zahlt nun? Häufig genug treten die vielen Privatanstalten, Vereine und Organisationen noch ein, in den grofsen Städten ist die öffentliche Armenpflege verpflichtet, Mittel herzugeben und — sträubt sich aus Gründen verschiedenster Art. Namentlich wird sie sich weigern, Mittel für Erziehungszwecke zu geben; denn diese braucht sie nicht bereitzustellen. Und nun argumentiert sie folgendermafsen: Weil das Vormundschaftsgericht das Kind in einer Anstalt untergebracht haben will, so geschieht es aus erziehlichen Gründen, also — wir protestieren, zahlen nicht. Eine anderweitige Unterbringung z. B. in einer Familie hält die Armenverwaltung meist nicht für ausreichend (oft mit Recht!), weil aber der Richter sie anordnet, werden wir von der Pflicht und dem Recht, Fürsorgeanträge zu stellen, wenig Gebrauch machen, da häufig nicht Fürsorgeerziehung, sondern eben auf Grund § 1666 nur anderweitige Unterbringung auf Armenkosten dabei herauskommt. Aufwendungen für Kinder über 14 Jahre brauchen wir überhaupt nicht zu machen; wenn wir sie bis dahin oft (aus gutem Willen! Verf.) gemacht haben, so sehen wir jetzt davon ab und überlassen die Sorge dem Staate, der uns neue Lasten aufbürdet. So die Kampfstellung, in der aber die Armenverwaltungen sicher eine Niederlage erleben werden. Eine ausführliche Darlegung aller Kammergerichtsbeschlüsse ist im Rahmen dieses Artikels einfach unmöglich, ein auch die Satzstellung und jedes Komma beachtendes Studium derselben ist notwendig, so dafs wir hier (aufser Punkt 4) auf die betreffende Literatur verweisen müssen. Jedenfalls wird die Grenze zwischen der Anwendbarkeit lediglich des § 1666 des B. G. B. einerseits und des F. E. G. andrerseits, wie sie gezogen ist und gesetzlich hat durch das Kammergericht gezogen werden müssen, zu einer freudigen Mitarbeit der Stadtverwaltungen nicht beitragen. Kind und Schule tragen den Schaden. Der Jurist erdrückt den Pädagogen.

**D. Stellung des Kammergerichts** zu § 1 Ziffer 1 des F. E. G. (Der Text des Gesetzes dürfte jedem Leser zur Hand sein.) Dazu schreibt Köhne a. a. O: »Unter Ziff. 1 § 1 fallen nach dem Kammergericht alle die zahlreichen Fälle, in denen der Minderjährige infolge der schlechten Einwirkung der Eltern einer besonders gearteten Erziehung bedürftig geworden sei, ferner die Fälle, in denen trotz des Mangels an den für die anderweitige Unterbringung erforderlichen Mitteln eine gesetzliche Verpflichtung des Armenverbandes nicht festgestellt werden kann, wie z. B. bei über 14 Jahre alten Minderjährigen. Andrerseits dürfte F. E. nicht angeordnet werden, wenn durch Hilfe der Armenverbände sittlich intakte Kinder von den sie gefährdeten Eltern getrennt werden könnten. Es gehöre zu den Pflichten der Armenbehörde, solchen Kindern, wenn sie durch Trennung von den Eltern infolge vormundschaftsrichterlichen Beschlusses bedürftig geworden seien, Obdach und den unentbehrlichen Lebensunterhalt in solcher Weise zu gewähren, dafs das Kind körperlich und sittlich nicht gefährdet werde; sei das Kind in geordneten Verhältnissen untergebracht, so erfolge die Erziehung durch Einwirkung von Schule und Kirche, besonders aber mit Hilfe des dem Kinde bestellten Pflegers. Über die Tätigkeit des Pflegers habe das Vormundschaftsgericht die Aufsicht zu führen (man denke an die Grofsstädte! Verf.); es werde bei dieser Aufsicht durch den Gemeinde-Waisen-Rat unterstützt, der seinerseits darüber zu wachen habe, dafs der

Pfleger für die Erziehung des Kindes und seine körperliche Pflege pflichtgemäfs Sorge trage.« (cf. dazu meinen Vortrag auf der Prov. Lehr. Vers. in Brandenburg a. d. H. 1902. Preufs. Schulztg. Seyffarth-Liegnitz.) Köhne lehnt seine Ausführungen offenbar an den Beschlufs vom 24. XI. 1902, welcher sehr lebhaften Angriffen ausgesetzt worden ist (cf. Literatur). Wir geben ihm aber recht, wenn er dem gegenüber behauptet: »Dem Wortlaute des Gesetzes darf, selbst im Interesse der praktischen Lebensbedürfnisse, Zwang nicht angetan werden; genügt das Gesetz diesen praktischen Bedürfnissen nicht, so ist es zu ändern, nicht aber sinnwidrig auszulegen«. Andrerseits gibt er selbst zu, »dafs die Entstehungsgeschichte des F. E. G. der Rechtsprechung des Kammergerichts einigermafsen entgegensteht.« Eine Novelle ist nötig.

**E. Kurzer Inhalt des Gesetzes nebst Anmerkungen aus meiner Praxis.** § 1 sagt, welche Kinder bezw. Minderjährigen der F. E. überwiesen werden können, wenn sie das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Auf die Schwierigkeit der Unterbringung nach Ziffer 1 ist wiederholt hingewiesen. Selbst bei Ziffer 2 (Vorliegen einer strafbaren Handlung) ist F. E. nicht leicht anzuordnen. Bei Ziffer 3 ist der Nachdruck auf »zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens zu legen«. Die Anträge der Lehrer sind häufig nicht in ihrem Sinne ausgefallen. Daher trat eine gewisse Erschlaffung in der Stellung der Anträge ein. Den Vormundschaftsrichter trifft keine Schuld. Namentlich müssen Tatsachen gegeben werden, die eine besonders geartete Erziehung für das betr. Kind als notwendig erscheinen lassen. Es sollte z. B. nachgewiesen werden, dafs es in einer besonderen Anstalt untergebracht werden mufs, oder dafs eine Trennung des Kindes von den Eltern nur dann Zweck habe, wenn es in einem weit entfernten Orte in einer hervorragend erzieherisch veranlagten Familie untergebracht würde. — § 2. Aufsicht und Kosten sind öffentlich. — § 3. Die Unterbringung erfolgt nach Anordnung der F. E. — Zwischen der Stellung des Antrages (cf. § 4) und dieser Anordnung vergeht nachgewiesenermafsen oft soviel Zeit, dafs das Kind währenddessen die schwersten Schädigungen erfährt. Prostituierte Kinder sind noch monatelang in den Mädchenklassen der Volksschule geblieben. Eine Beschleunigung des Verfahrens ist dringende Notwendigkeit. Sie ist mit der Regelung der Kostenfrage aufs engste verknüpft. § 4 behandelt die Stellung des Antrages. Berechtigt und verpflichtet sind Landrat, Magistrate, Polizeibehörde, Eltern, gesetzlicher Vertreter, Gemeindevorstand bezw. Magistrate; der zuständige Geistliche, Leiter oder Lehrer soll »gehört« werden, ehe Beschlufsfassung erfolgt. Zustellung des Beschlusses an die Behörden. Beschwerde möglich; sie hat aufschiebende Wirkung. — Zur Stellung des Antrages hätten die Schulbehörden verpflichtet werden müssen. Es ist nicht geschehen. Besondere Vereine müssen unter Mitteilung genauen Materials, am besten direkt an den Vormundschaftsrichter, Anregung zur Stellung des Antrags seitens der Verpflichteten geben. Seitens mancher Magistrate wird es allerdings kaum noch gewünscht. Der Geistliche kann oft kein Urteil abgeben. Das Urteil der Lehrer wiegt nicht schwer genug. Beschwerden und Proteste sind häufig. § 5. Bei Gefahr im Verzug kann vorläufige Unterbringung angeordnet werden durch die Polizeibehörde. Diese schiefst die Kosten vor. Regelung der für die vorläufige Unterbringung entstehenden Kosten. — Zu der häufig notwendigen vorläufigen Unterbringung fehlt es an Anstalten. § 6. Sind die Eltern nicht gehört worden, so können sie Wiederaufnahme des Verfahrens verlangen. § 7. Art der Verhandlungen. — Besser wäre ein Erziehungsamt (cf. I D. 3). § 8. Die zu vernehmenden Personen (Zeugen) erhalten die baren Auslagen. § 9 regelt die Unterbringung bezüglich des Bekenntnisses der Zöglinge. Die Überführung erfolgt durch die Polizeibehörde. — Hier ist grofse Vorsicht berechtigt. § 10. Unterbringung in Arbeitshäusern usw. nicht gestattet. — § 11. Bestellung eines Pflegers bei Familien-Fürsorge-Zöglingen. — Es sollten Fürsorge-Kolonien eingerichtet und die Aufsicht einem unabhängigen und bezahlten juridisch-pädagogisch ausgebildeten Erziehungsinspektor (dem Vorsteher des Erziehungsamts — vergl. § 7) übertragen werden. § 12 Bestellung besonderer Vormünder. § 13 Ende und frühere Aufhebung der F. E. § 14. Verpflichtung

der Provinzialverbände usw. zur Unterbringung in geeigneten und zur Errichtung neuer Anstalten. — Auf die Gefahr, welche durch Mangel an Anstalten entsteht, ist bereits hingewiesen. § 15. Regelung der Kostenfrage. Die Kosten für die Überführung, die erste Ausstattung, eventuell Beerdigung, Rückreise des aus der Fürsorge entlassenen Zöglings trägt der Ortsarmenverband, die übrigen der Kommunalverband, welcher $^2/_3$ aus der Staatskasse zurückerhält. — Ja, die böse Kostenfrage. § 16. Rückerstattung der Kosten an Kommunalverbände. § 17. Reglements zur Durchführung. § 18. Religiöse Erziehung nach den gesetzlichen Bestimmungen. § 19 wird kaum angewandt. § 20. Die Oberaufsicht haben die staatlichen Aufsichtsbehörden und der Minister des Innern. § 21. Entziehung des Minderjährigen bei eingeleiteter oder angeordneter F. E. oder auch der Versuch sind strafbar. § 22. Die Ausführung des Gesetzes ist in die Hand des Ministers des Innern gelegt. Warum nicht in die des Kultusministers? § 23. Das Gesetz vom 13. März 1878 betr. die Unterbringung verwahrloster Kinder ist aufgehoben.

**F. Zur Fürsorgeerziehung (Zwangserziehung) in aufserpreufsischen Staaten.** In Waldeck ist sie unter den gleichen Voraussetzungen möglich wie in Preufsen. (Gesetz vom 22. Juni 1902.) Oldenburg, Lübeck, Elsafs-Lothringen, Braunschweig, Bayern, Anhalt, beide Reufs, die thüringischen Herzogtümer, Schwarzburg-Sondershausen haben in ihren Gesetzen keine Altersgrenze festgesetzt. Bremen bestimmt sie nicht für die Fälle der §§ 1666 und 1838 B. G. B. Wenn danach in allen diesen Staaten Zwangserziehung gegen alle Minderjährigen angeordnet werden kann, so geschieht letzteres doch bei einigen Staaten, »nur in besonderen Fällen« nach dem 16. Lebensjahr. Dieses Jahr gilt für beide Mecklenburg, Schwarzburg-Rudolstadt, Württemberg, beide Lippe und für Einzelfälle in Bremen überhaupt. Bayern weicht nur bezüglich der Altersgrenze (Gesetz vom 10. Mai 1902) von Preufsen ab. Das badische Gesetz gestattet, nach Köhne a. a. O. die Zwangserziehung in den Fällen der §§ 1666 und 1838 B. G. B., sowie des § 55 R. Str. G. B. nur, wenn sie erforderlich ist zur Verhütung der »sittlichen« Verwahrlosung.

**G. Die Mitarbeit der Lehrer an der Durchführung des Gesetzes.** Es ist Pflicht, mitzuarbeiten; aber kein Mensch kann die Tatsache aus der Welt schaffen, dafs Pflichten um so lieber erfüllt werden, als auch mehr Rechte damit verknüpft werden. Wohl ist der Lehrer, wie jeder andere Bürger berechtigt, unter Beifügung des Tatsachenmaterials den zur Stellung eines Antrags im Gesetz als berechtigten und verpflichteten Behörden Mitteilung zu machen, damit diese den indirekt gestellten Antrag ev. selbständig an das Vormundschaftsgericht weitergeben; er wird auch, falls überhaupt Fürsorge-Erziehung eingeleitet wird, »gehört«, aber es darf doch nicht unausgesprochen bleiben, dafs bezüglich des preufsischen Gesetzes die Pädagogen nicht besonders gut abgeschnitten haben. Wo besondere Organisationen zur Durchführung bestehen, soll und darf der Lehrer, ebenso der Pfleger (§ 11) seine Hilfe nicht verweigern, um so mehr als ihm seine baren Auslagen nach den Reglements erstattet werden sollen. Diese Mithilfe der Lehrer gilt natürlich auch für alle Bestrebungen auf dem Gebiete der Jugendfürsorge. Andrerseits soll nicht vergessen werden, dafs — so hoch mir freiwillige Hilfsarbeit steht — der Staat auf die Dauer sich nicht mit Durchführung sozial-pädagogischer Aufgaben, zu denen auch die Durchführung des Kinderschutzes im weitesten Sinne gehört, so fast ausschliefslich oder doch mindestens so sehr auf sie wird verlassen können, als es geschieht, wenn nicht den betreffenden Organisationen bezw. deren Mitgliedern mehr Rechte gegeben werden, wie das z. B. in England der Fall ist. Aufserdem leuchtet ein, dafs nach der heutigen Rechtslage des Fürsorge-Erziehungs-Gesetzes namentlich die Armenbehörden von einer regen Mitarbeit nicht einmal sonderlich erbaut sein möchten.

**H. Folgen der Fürsorge-Erziehungs-Gesetzgebung in Bezug auf eine Reform der Erziehungsanstalten überhaupt.** Man ist in Preufsen der Ansicht gewesen, dafs mit Erlafs der Fürsorge-Erziehungs-Gesetzgebung eine Reorganisation der gesamten Jugendfürsorgebestrebungen eintreten würde. Wenn es auch den Anschein gewinnt, als

ob diese Hoffnung nicht in dem gewünschten Maſse in Erfüllung gehen würde, so läſst sich jedoch auf einem Gebiete, dem der Anstaltsfürsorge, bereits durch eine recht eifrige Diskussion (s. Literatur: »Jugendfürsorge«) ein Fortschritt feststellen, der vielleicht auf das gesamte Erziehungswesen nicht ohne Folgen bleibt. Die von dem Erziehungsdirektor Plaſs-Zehlendorf aufgestellten und heftig bekämpften Grundsätze über erziehliche Maſsnahmen zum Schutze der Fürsorgezöglinge in Erziehungsanstalten sind von besonderer Bedeutung und seien deshalb wörtlich gegeben:

a) »Die Verwahrlosung hat ihre Ursache weniger in einer bösen Neigung oder in einem verbrecherischen Hange des Zöglings; vielmehr ist sie in der Regel das Produkt der familiären, sittlichen, erwerblichen und häuslichen Verhältnisse. Der Zweck der Fürsorgeerziehung ist daher, den Kindern bessere familiäre und erziehliche Lebensverhältnisse zugänglich zu machen, um eine gesunde, gedeihliche Entwicklung des Kindes herbeizuführen.

b) Bei der Durchführung der Fürsorgeerziehung ist der erziehliche Charakter des Gesetzes mehr zu berücksichtigen und dem noch immer verbreiteten Gedanken, als ob es sich um eine strafpolitische Maſsnahme handelt, entgegenzutreten. Insonderheit ist der Gefängnischarakter, welchen manche Erziehungsanstalten noch immer nicht entbehren zu können meinen, zu beseitigen.« (Es ist also gegen abgeschlossene Erziehungsstätten, Sträflingskleidung, Freiheitsstrafen, polizeiliche Schutzmaſsregeln, Fenstertraillen und dergl. zu protestieren.)

c) Der Individualität des Zöglings muſs besser Rechnung getragen werden. Nach dem Alter, Geschlecht, religiösen Bekenntnis, dem Grade der sittlichen Verwahrlosung und nach der Art der leiblichen, geistigen und sittlichen Gebrechen sind die Fürsorgezöglinge zu gruppieren und in gesonderten, zweckentsprechenden Anstalten unterzubringen. Die Trennung heterogener Elemente ist konsequenter durchzuführen als bisher.

d) Die vorhandenen Erziehungsfaktoren der Anstalten reichen qualitativ und quantitativ nicht aus, um die Aufgabe der Fürsorgeerziehung zu lösen. Die Leitung der Anstalt muſs hauptamtlich nur geschulten Pädagogen übertragen, das Erziehungspersonal muſs entsprechend dem Zuwachs an Zöglingen genügend vermehrt und besser vorgebildet werden. Es sind Lehrkurse einzurichten, um genügende Hilfskräfte zu gewinnen, die für die vielseitigen Aufgaben dieses Berufes theoretisch und praktisch hinreichend vorgebildet sind.

e) Der asketisch-methodistische Geist pietistischer Richtungen, welcher eine Monotonie des Anstaltslebens zeitigt und die Frömmigkeit nach der Schablone reguliert, ist aus den Erziehungsanstalten zu bannen. Dem berechtigten Bedürfnisse des Kindes nach Lebensfreude muſs besser entsprochen werden und eine Veredelung des berechtigten Lebensgenusses angestrebt werden. (Haustheater, Jugendspiel, Vereine, Ausflüge, Lichtbilder usw.)

f) Der polizeilich-bureaukratische Geist gewisser öffentlicher Anstalten, welcher dem natürlichen Selbstbetätigungstriebe des Zöglings nicht genügend gerecht wird und die Kinder sittlich und wirtschaftlich unselbständig macht, ist zu beseitigen. Den Kindern muſs mehr Raum zur individuellen und korporativen Selbstbetätigung in Spiel und Arbeit gegeben werden, um selbständige Charaktere zu bilden und den für das bürgerliche Leben erforderlichen Gemeinsinn zu pflegen. (Eigene kleine Feldgärten, eigene Topfpflanzen, Jugendvereine mit eigener Verwaltung z. B. Turnverein, Feuerwehr, Sanitätskorps, Musiker, Athleten, Akrobaten, Spielleiter, Jugendwehr, mittels Schapirograph vervielfältigte selbstangefertigte Festzeitungen, Herstellung der Jugendspielgeräte für den eigenen Bedarf, Haustheater mit selbstverfertigter Bühne usw.)

g) An Stelle der wirtschaftlichen Ausbeutung der Zöglinge in den Erziehungsanstalten hat eine Fürsorge zu treten, die das erziehliche Interesse des Kindes dem materiellen Interesse der Anstalt nach allen Richtungen hin überordnet. Die Beschäftigung in Haus und Garten ist tunlichst für den Unterricht nutzbar zu machen. (Vergl. hierzu unsere Schrift: Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten. Jena 1905.)

h) Die bisher ziemlich planlos durchgeführte Fürsorge für die Zöglinge auſserhalb der Anstalt bedarf zielbewuſster Organisation und Zentralisation aus-

wärtiger Fürsorgekolonien um die Kinder gegen wirtschaftliche Ausbeutung, unsittlichen Verkehr, Überlast in der Arbeit, körperliche oder seelische Mifshandlung hinreichend zu schützen und um den in der Anstalt begonnenen sittlichen Läuterungsprozefs mit Erfolg zu Ende zu führen. (Dienst-, Familienpflege- und Lehrverträge, Instruktion der Fürsorge, regelmäfsige Beaufsichtigung und Schutz durch die Anstaltsleiter, Mitwirkung der bürgerlichen Gesellschaft, fördersame Einrichtungen der innern Mission, Einrichtungen von Asylen, Beobachtungshäusern usw.)

i) Die durch das Fürsorgeerziehungsgesetz angestrebte Regeneration unserer gefährdeten und verwahrlosten Jugend wird nur dann eintreten, wenn die Fürsorge für die Zöglinge in den Anstalten und Familien die ihr anhaftenden sozial- und individualpädagogischen Mängel erfolgreich beseitigt.«

**III. Fürsorge für Erwachsene. Rückwirkung.** Die Hebung der wirtschaftlichen Verhältnisse mufs mit einer gesteigerten Volksbildung Hand in Hand gehen. Beide sind voneinander abhängig. Ich mufs davon absehen, alle Wohlfahrtsbestrebungen und gesetzlichen Mafsnahmen für Erwachsene, die schliefslich doch darauf hinausgehen, die zur Erziehung der Minderjährigen Verpflichteten zu befähigen, ihrer Pflicht in jeder Beziehung nachzukommen, hier so darzulegen, wie es notwendig wäre, um die Beziehungen zwischen Volkspädagogik im weitesten Sinne (dazu rechne ich auch die Durchführung und den Ausbau der sozialen Gesetzgebung) und Jugendfürsorge klar erkennen zu lassen. Die soziale Frage ist Bildungs- und Magenfrage. Jede Fürsorge für Erwachsene, zeige sie sich auf dem Gebiet des Arbeitsnachweises, der Lohnfrage, der Gewinnbeteiligung, der Arbeitsordnungen, der Arbeitervertretungen, des Genossenschafts-, Kredit-, Sparwesens, der Wohnungsfürsorge, der Einrichtungen zur Vermittlung höherer Kulturbedürfnisse (Bildungsvereine, Volksbibliotheken, Lesehallen, Schriftenverbreitung, Vortragswesen, Heime, Volksunterhaltungs- und Elternabende), nicht zuletzt aber die vorbeugende Fürsorge für besondere Notlagen — und hier mufs wiederum die Invaliden-, Altersschutz-, Krankenversicherung besonders genannt werden — alles das wirkt zurück auf die Erziehung der Träger der zukünftigen Kultur, auf die Kinder und Jugendlichen.

**IV. Schlußwort.** Es kann nicht geleugnet werden, dafs Deutschland auf dem Gebiet der Jugendfürsorge erfreuliche Fortschritte zeigt; andrerseits mufs die Frage offen bleiben, ob genug geschieht. Wenn nicht alles trügt, müssen wir zu einer Lösung von Erziehungsaufgaben im grofsen Stil kommen. Und zu diesem Zwecke mufs sich der Lehrer mehr am öffentlichen Leben beteiligen, mehr in die Reihen der Vorwärtsdrängenden treten, mehr — Kämpfer sein: der Volksschullehrer mufs Volkslehrer werden. Ich habe mich in meinen Ausführungen nicht auf den einseitig pädagogischen Standpunkt stellen wollen. Es galt nachzuweisen, dafs sich an der Fürsorgearbeit die Gesellschaft zu beteiligen hat, dieselbe Gesellschaft, deren viele verborgene Miterzieher für ihre verschiedenen Schäden oder Mängel, die der Fürsorgearbeit immer neue Pflichten auferlegen, verantwortlich sind. Die Schule kann viel, aber — weniger, als gewöhnlich angenommen wird.

Literatur: Anmerkung: Bei der Überfülle des Materials wird eine strenge Sichtung notwendig; andrerseits sollte eine Ergänzung der Ausführungen eintreten in der Weise, dafs wir zu nur angedeuteten Punkten umfassenderen Schriftennachweis geben.

Zur Einführung. — Albrecht, Handbuch der Sozialen Wohlfartspflege. Berlin 1902. — Brückner, Erziehung und Unterricht. Berlin 1895. — Schriften der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen Nr. 19. Berlin 1900. — Neumann, Öffentlicher Kinderschutz. Jena 1895. Sohnrey, Wegweiser. Berlin 1900. Das an erster Stelle stehende Werk (Preis 36 M) enthält einen vorzüglichen Schriftennachweis, der Brückners ist durch die neuere Literatur wesentlich überholt. Die umfangreichste Materialsammlung enthält Berger, Jugendschutz und Jugendbesserung. Leipzig 1897. — Singer, Wegweiser sozialer Fürsorge. Berlin und München 1904. — von Berlepsch, Warum betreiben wir die soziale Reform? Jena 1903. — Lenz, die Zwangserziehung in England. Stuttgart 1894. — Münsterberg, Bibliographie des Armenwesens in den Schriften der Centralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen (Berlin 1900) und 1. Nachtrag. Berlin 1902. Trüper in »Die Kinderfehler«. Langensalza Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Aufserdem siehe Materialien bei Walcker, Schutz der Frauen und Kinder. Leipzig 1900. — Zu gewerblichem Schutz vergl. namentlich Bulletin des Internationalen Arbeitsamts. Jena 1903 u. 1904. — Ferner Literaturnachweis bei Albrecht, Neumann, Berger und Singer hier a. a. O.

I A. Fürsorge für das Säuglingsalter. — Münsterberg im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Jena, Fischers Verlag, 1895. — Taube: Schriften der Zentralstelle Nr. 17. Berlin 1899. — Beschäftigung verheirateter Frauen in Fabriken, bei Neumann a. a. O. — Ebenda Dr. Agnes Bluhm, Hygienische Fürsorge für Arbeiterinnen und deren Kinder. — Piper und Simon, Die Herabsetzung der Arbeitszeit der Frauen. Jena 1902. Albrecht a. a. O.

I B. Fürsorge für das vorschulpflichtige Alter. — Zu Kindergarten s. d. dort angeführte Lit. Ebenso: Kinderbewahranstalten, Kindergärtnerinnen, Fröbel, Krippen. — Statistik der inneren Mission. Berlin 1899. — Zeitschrift Charitas. Freiburg i. B. — Der »Deutsche Fröbel-Verband« besitzt ein eigenes Organ: »Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse«.

I C. Fürsorge für das schulpflichtige Alter. — Walcker, Schutz der Frauen und Kinder vor Ausnutzung und Mifshandlung. Leipzig 1900. — Leider bleiben die vorzüglichen Arbeiten in der »Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft« und die »Deutsche Juristenzeitung« in der pädagogischen Presse zu wenig beachtet. Der Verlagskatalog von Dunker & Humblot: Schriften des Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit. — Bergemann, Soziale Pädagogik Teil IV. Gera 1900. (Scharfe Forderungen.) — Über halftimer cf. Agahd, Kinderarbeit und Gesetz. Jena 1902. — Derselbe und von Schulz, Kommentar zum Kinderschutzgesetz, III. Aufl. Jena 1905. (Enthält in den Ausführungsbestimmungen sämtlicher deutscher Bundesstaaten auch die geltenden Fürsorgeerziehungs(Zwangserziehungs) gesetze. — Zu Waisenpflege: Schriften des Vereins für Armenpflege a. a. O. Nr. 4, 7. 43, 47, 64. — Ferner die besonderen Berichte der grofsen Kommunen, die sehr brauchbares Material enthalten. — Kotterba, Anstalts- und Familienerziehung in Ausführung der Fürsorge-Erziehung. Hamburg. Ag. des Rauhen Hauses. — Zur Unternehmerfürsorge (Fabrikanten usw.) cf. Albrecht a. a. O. — Die Literatur über gefährdete und verwahrloste Kinder s. bei II. — Zur gesundheitlichen Fürsorge Artikel Schulhygiene und die dort angeführte Literatur. — Vgl. auch Literatur unter Kinderheim, Kinderhort, Frauenvereine, Knabenhandarbeit, Turnen, Spiel, Erholung, Blinden- und Taubstummenanstalten, Idiotenhäuser, Ferienkolonien (übersichtlich und gut: Bergknecht, Ferienkolonien 1902), Kinderheilstätten, Schulprüfung, Kindervolksküchen, Kleider armer Kinder, unentgeltliche Lehrmittel, Hilfsschulen, Sonntagsschulen, Kinderfeste, Haushaltungsunterricht, Schülerbibliotheken, Schülervorstellungen, Eislauf, Schulsparkassen.

I D. Fürsorge für die schulentlassene Jugend. — Von Massow, Reform oder Revolution? Berlin 1895 (»Reform im grofsen Stil«). — Floessel, Was fehlt unserer Arbeiterjugend? Leipzig 1895. (Stellenweise ungerechtfertigte Angriffe, sonst gut, namentlich bezüglich der Organisation.) — Kerschensteiner, Gekrönte Preisschrift. (2) Erfurt 1901. — Dix, Problem der Jugendlichen. Jena 1902. — Hauptquellenwerk: Fürsorge für die schulentlassene Jugend. Berlin 1900, Schriften des Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit Nr. 33, 34. — Suck, Fürsorge für die schulentlassene Jugend. Jena 1904. — Peters, Fürsorge für die verwahrloste Jugend. Flensburg 1899. — Die Monatsschrift »Jugendfürsorge« ist Organ des Deutschen Zentralvereins für Jugendfürsorge. — Hasse, Leitfaden für weibl. Jugendpflege. Berlin 1899. — Bittrich und Huster, Industrie und Mutterberuf. Plauen 1895. — Über Bahnhofsmission und Verein zur Fürs. f. die weibl. Jugend s. Albrecht a. a. O. — Ebd. Mädchenheime. — Zu D 2 b einschläg. Schriften über Arbeiterschutzgesetzgebung. Ferner siehe: Soziale Praxis, Zentralblatt für Sozialpolitik; vergl. besonders Abschnitte über Bildung, Erziehung und Arbeiterschutz. Reichs-Arbeitsblatt. Berlin 1904. — Berger-Wilhelmi, Komm. zur Gewerbeordnung. — Agahd und von Schulz, 3. Aufl. Jena 1905, Kommentar zum Kinderschutzgesetz enthält die für »Jugendliche« geltenden reichsrechtlichen Bestimmungen. — Zu D 2 d »Abnahme des religiösen Sinnes« s. Religion. — Im übrigen beachte die Kataloge des Deutschen Schulmuseums und grofser Bibliotheken, auch die Lit. der Handwerkerzeitschriften, Innungen u. dgl. Zu D 3 Drucksachen des Deutschen Zentral-Vereins für Jugendfürsorge. Berlin. — Agahd, Praktische Anweisung zur Durchführung des F. E. G. Berlin 1901. — von Massow, Das preufs. F. E. G. Berlin 1901.

Vgl. auch Lit. unter Artikel: Jugendsparkassen, Berufswahl, Jünglings- und Jungfrauenvereine, Haushaltungsschulen, Fortbildungs- und Fachschulwesen, Jugendvereine, Bibliotheken, Wohnung, Besserungsanstalten, innere Mission, Wichern, Familienleben, Beaufsichtigung, Volksbildung, Geselligkeit, Alkoholfrage.

II. Fürsorgeerziehungs-(Zwangserziehungsgesetze). Aufser im Text eine Reihe von Kommentaren, deren jeder einen Vergleich zwischen der früheren Zwangs- und jetzigen Fürsorgeerziehung bringt, auf welchen wir deshalb nicht besonders eingegangen sind. Dazu umfassende Artikel der »Jugendfürsorge« a. a. O. Am treffendsten Schiller, Schmidt und Köhne, Zwangs- (F. E.) und Armenpflege. Schr. d. d. V. f. A. u. W. Nr. 64. Leipzig 1903. — Über die frühere Zwangserziehung: Helmcke, Die Behandlung jugendlicher Verwahrloster. Halle 1892. — Trüper, Zur Frage unserer sittlich gefährdeten Jugend. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (Verdient weitgehendste Beachtung, trotzdem es — zu spät erschien.) — Reicher, Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. Teil I. Wien 1904 (Behandelt die Verhältnisse im Grofsherzogtum Baden — ein sehr gutes Buch). — Voigt, Der Gemeinde-Waisenrat, seine Rechte und Pflichten. Berlin-Gr. Lichterfelde 1901. — Führer, Die hauptsächlichsten Bestimmungen der Reichs- und der preufsischen Gesetzgebung über Armen- und Waisenpflege, Fürsorgeerziehung usw. Limburg a. d. L. — Zentral-Ausschufs für innere Mission, Denkschrift Berlin. — Kommentare für Bayern:

Reeb, München 1903; Englert, München 1902; v. d. Pfordten, München 1902. — Württemberg: Kiehne, Stuttgart 1902. — Preufsen: Schmitz, Düsseldorf 1902; Noelle, Berlin 1901; Aschrott 1901 (sehr empfehlenswert). — Siehe auch: Kotterba, Dresden 1902; Agahd, Berlin 1901; Bonness, im Verlag der Frauenrundschau, Leipzig 1903 (»Kaiserworte«), schreiben mit besonderer Berücksichtigung der Mitarbeit der Lehrerschaft. Dabei wird ausdrücklich bemerkt, dafs die Rechtsprechung wesentlich andere Wege eingeschlagen hat. — F. v. Liszt, Rechtsbücher für das deutsche Volk, 2. B. 1901. Berlin. Zu empfehlen ist die Benutzung der »Statistik über Zwangs- und Fürsorgezöglinge«. Berlin, Druckerei der Strafanstaltsverwaltung, welche jährlich erscheint. Ferner Kriminalstatistik des deutschen Reiches. Landtagsberichte. — Siehe auch Literatur in Art. Verwahrlosung, Verbrecher, Erziehungsanstalten.

III. Fürsorge für Erwachsene. Damaschke, Aufgaben einer Gemeinde und Sozialpolitik. 5. Aufl. Jena 1903. — Albrecht, Handbuch, Berlin 1902 und die dort angeführte überaus reichhaltige Literatur. — Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Leipzig 1901. — v. der Goltz, Die Wohnungsinspektion und ihr Ausbau. Göttingen 1900. — Tews, Freiwillige Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin 1896. — Reyer, Handbuch. Stuttgart 1896. — Die Arbeitgeberfürsorge findet besondere Berücksichtigung in der Zeitschrift der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrt. Heymanns Verlag, Berlin und Albrecht a. a. O. S. 155—381. cf. hier besonders: Fürsorge bei Invalidität, Alter, Gebrechen und Todesfall. Siehe auch Literatur bei: Volksbibliotheken, Lesehallen, Volkshochschulen, Museum, Volksgärten, Wirtshaus, Vereinshäuser, Volksheilstätten, Krankenhäuser, Trunksucht, Krankenpflege.

IV. Man tut gut, von Zeit zu Zeit die Hauptkataloge grofser Verlagsanstalten durchzugehen. (Fischer, Jena; Wunderlich-Leipzig; Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), Langensalza; Teubner, Leipzig u. v. a.)

Rixdorf-Berlin S.-O. Agahd.

## Fürstenberg, Franz Freiherr von

1. Lebensgang. 2. Reform der Gymnasialstudien und Gründung einer Universität in Münster. 3. Reform des Volksschulwesens.

**1. Lebensgang.** Franz Friedrich Wilhelm Freiherr von Fürstenberg, der grofse Reformator des Schulwesens im Münsterlande, geboren am 7. August 1729, entstammte einer altadligen, um Staat und Kirche hochverdienten Familie, welche zu Herdringen im ehemaligen zum Kurfürstentum Köln gehörigen Herzogtume Westfalen ihren Stammsitz hatte. Im elterlichen Hause durch Privatunterricht vorbereitet widmete er sich an den Universitäten zu Köln und Salzburg und an der römischen Sapientia den höheren Studien, die er, nach damaliger Sitte, durch Reisen zu vollenden suchte. Mit 19 Jahren wurde er in das Domkapitel zu Münster aufgenommen. Der siebenjährige Krieg, in welchen auch das Hochstift Münster durch die antipreufsische Politik seines Landesherrn, des Kölner Kurfürsten, verwickelt ward, brachte durch die abwechselnde Invasion der sich bekämpfenden Heere schwere Heimsuchungen über das Land; in dieser Not aber machte sich der junge Domherr um das Land sehr verdient, indem er, dank seiner Geschäftsgewandtheit und seiner Kenntnis der englischen und französischen Sprache, bei beiden kriegführenden Parteien grofsen Einflufs zu gewinnen, und denselben zur Abwendung gröfserer Drangsale geschickt auszunützen wufste. 1763 stellte ihn das Vertrauen seines Fürstbischofs, des Kölner Kurfürsten Maximilian Franz Graf von Königseck-Rottenfels, an die Spitze der Verwaltung des Hochstiftes. Nunmehr hatte er Gelegenheit, sein staatsmännisches Genie zu entfalten und zu erproben. Durch den unseligen Krieg war das Münsterland sehr heruntergekommen; der Landeskredit war vernichtet, Handel und Gewerbe lagen darnieder, das Geld war aus dem Verkehre verschwunden. Der Umsicht und Energie Fürstenbergs gelang es in verhältnismäfsig kurzer Zeit, den öffentlichen wie privaten Geld- und Erwerbsverhältnissen wieder neues Leben einzuhauchen. Auch des Militär-, Medizinal- und Justizwesens nahm er sich kräftig und verständnisvoll an. Überhaupt blieb kein Gebiet des staatlichen und gewerblichen Lebens von seiner bessernden Hand unberührt.

Seine gröfste Sorge jedoch war es, das ganze öffentliche Schulwesen, das niedere wie das höhere, von Grund aus umzugestalten und zu veredlen. Selbst hochgebildet, wollte er auch andere an den Segnungen einer guten Bildung teilnehmen lassen, und er war der festen Überzeugung, dafs nur eine vernünftige Ausbildung der Jugend die sicherste Gewähr für die materielle und geistige Wohlfahrt eines Volkes sei. In dieser Überzeugung wurde er wesentlich bestärkt durch den Verkehr mit

hochgebildeten edlen Menschen, zu denen in erster Linie die geistvolle Fürstin von Gallitzin samt ihrem berühmten Freundeskreise gehörten. Was Fürstenberg während der 40 Jahre seiner Amtstätigkeit als oberster Leiter aller Schulangelegenheiten des Hochstiftes Münster in der Umbildung und Veredlung des Schulwesens anstrebte und erreichte, hat ihm für immer eine hervorragende Stelle in der Geschichte des deutschen Schulwesens gesichert.

**2. Reform der Gymnasialstudien und Gründung einer Universität in Münster.** Fürstenberg begann mit der Reform des Gymnasiums, denn er hielt dafür, dafs »das Gymnasium der Mittelpunkt aller Zweige der öffentlichen Erziehung und zugleich der Grundstein der ganzen Reform« sei; denn erst müfste für eine bessere Bildung der höheren Stände gesorgt werden, ehe an eine Hebung des Volksschulwesens gedacht werden könnte. Im Gegensatze zu dem damals noch herrschenden Lehrplane der Jesuiten, nach welchem das Latein den Mittelpunkt des ganzen Schulbetriebes bildete und mehr als die Hälfte der Unterrichtsstunden in Anspruch nahm, legte Fürstenberg einen Hauptnachdruck auf die Ausbildung in der deutschen Muttersprache, da diese Sprache es sei, »in der ein jeder Schüler denken und reden, ein jeder beim künftigen Beruf arbeiten und insbesondere das künftige Genie sich zeigen soll«; die lateinische Sprache »soll die Sprache der Wissenschaft bleiben; zudem soll der Schüler auch durch Vergleichung den Geist der deutschen Sprache tiefer kennen lernen, damit er sich früh versichere, dafs jede Sprache ihr Eigentümliches hat«. Eine wichtige Stelle in dem Fürstenbergschen Unterrichtsplan nahm auch neben der Psychologie die Mathematik ein. Von dieser heifst es in der Erläuterung: »Durch die genaueste Verbindung, die ihr eigen ist; durch die Evidenz, mit der sie jede ihrer Wahrheiten dem Verstande darbeut, soll der Lehrer das Gefühl des Wahren bei dem Schüler schärfen, dafs er auch bei anderen Wahrheiten sich nicht mehr mit dem Ungewissen beruhige; dafs er in den Gang seines Nachdenkens und in die Entwicklung seiner Begriffe Deutlichkeit und Zusammenhang bringe, und in seinen Schlüssen und Beweisen von sich selbst Strenge und Gründlichkeit zu fordern lerne.« Als Ziel des ganzen Unterrichtes am Gymnasium betrachtete Fürstenberg: »1. Bildung des Kopfes zum richtigen und gründlichen Denken; 2. Bildung des Herzens zur Gottseligkeit und Tugend; 3. zweckmäfsige Beredsamkeit.«

1769 schrieb Fürstenberg selbst den Entwurf der veränderten Gymnasial-Studienordnung, erprobte dieselbe 6 Jahre lang selbst und durch andere, holte von den verschiedensten und kompetentesten Seiten Gutachten ein; und erst am 22. Januar 1776 erschien seine berühmte »Schulordnung des Hochstiftes Münster«, ein »Meisterstück«, wie der Hallenser Schulmann Niemeyer sie damals nannte, und allgemein als der Inbegriff aller Schulweisheit begrüfst und gepriesen. Sie zerfällt in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt enthält den »Schulplan für die niederen Klassen«, d. h. für die fünf unteren Gymnasialklassen, und gibt für jede Disziplin Ziel und Methode klar und bestimmt an. Der zweite Abschnitt bietet den »Schulplan für die philosophischen (höheren) Klassen«, verlangt einen »gründlichen«, »vollständigen« und »anwendbaren« Unterricht in den verschiedenen philosophischen Fächern und sagt am Schlusse: »Keinem aus dieser philosophischen Klasse wird der Eingang zur Theologie oder zu den Collegiis juris verstattet, ohne die ganze Philosophie gehört zu haben.«

Mit der Umgestaltung des Gymnasiums konnte Fürstenberg nur allmählich ans Ziel kommen; dies hauptsächlich deshalb, weil er die erforderlichen Lehrkräfte nicht zur Verfügung hatte und dieselben sich erst selbst erziehen und heranbilden mufste. Die Blütezeit seines Werkes fällt in die zwei letzten Dezennien des 18. Jahrhunderts und grofs war der Segen, der von demselben über das ganze Münsterland ausgegangen ist. Wohl auch wurden Stimmen laut, die »Schulordnung« sei in manchen Stücken verfehlt, namentlich stelle sie an Lehrer und Schüler zu hohe Anforderungen, überschätze die Philosophie, dränge das Latein ungebührlich zurück und vernachlässige die anderen Seelenkräfte, insonderheit das Gedächtnis. Diese an sich nicht belanglosen Mängel machten sich indessen

damals, wo Fürstenberg mit seinem Geiste und seiner Energie alles beherrschte, nur wenig fühlbar; sicherlich fallen sie angesichts des grofsen Aufschwunges, welchen das ganze höhere Bildungswesen im Hochstifte Münster genommen hatte, nicht ins Gewicht.

Nachdem Fürtenberg das Gymnasium neu gestaltet und zur Blüte gebracht hatte, gründete er auch eine Universität mit vier Fakultäten, einer philosophischen, theologischen, medizinischen und juristischen; besonders um der Notwendigkeit überhoben zu sein, die für sein Land benötigten Ärzte und Juristen auf fremden Anstalten ausbilden zu lassen. 1780 wurde die neue Universität eröffnet.

3. **Reform des Volksschulwesens.** Nunmehr legte Fürstenberg auch Hand an die Neugestaltung der Volksschule, aus der ein »gottesfürchtiges, tugendhaftes und verständiges Volk hervorgehen« sollte. An Schulen, wie an Lehrern war übrigens damals kein Mangel, aber die Leistungen waren äufserst dürftig. Der Unterricht war auf die Winterszeit beschränkt, und auch da begnügte man sich mit einem mechanischen Einlernen des Katechismus und mit Unterweisung im Lesen, in welchem es indessen nur wenige Kinder zur Fertigkeit brachten. Die Lehrer konnten aber auch schon deshalb nicht viel leisten, weil sie selbst nicht viel zu bieten vermochten. Sollte es darum mit der Volksschule besser werden, mufste vor allem für eine tüchtige Lehrerschaft gesorgt werden. Das geschah durch den ausgezeichneten Schulmann und Pädagogen Bernhard Overberg, der als Leiter der Normalschule in Münster innerhalb weniger Jahre einen Lehrerstand schuf, der damals seinesgleichen suchte und durch seine Leistungen die Aufmerksamkeit der ganzen gebildeten Welt auf sich zog. Näheres in Art. Overberg.

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts ging das Hochstift Münster an die Krone Preufsens über. Bei dieser Gelegenheit verfafste Fürstenberg einen eingehenden »Bericht an die Preufsische Regierung über die Lehranstalten des Münsterlandes«, in welchem die ganze grofsartige Tätigkeit Fürstenbergs als eines Schulreformators meisterhaft zur Darstellung gebracht ist. Für Fürstenberg war jetzt das Tagewerk geschlossen. Er zog sich von den öffentlichen Geschäften zurück und starb am 16. September 1810, als 82jähriger Greis. Im Münsterlande, dem er über ein halbes Jahrhundert lang im besten Sinne des Wortes ein Vater gewesen ist, das er materiell und geistig gehoben und namentlich vor der verderblichen Pest der falschen französischen Freiheitsideen erfolgreich bewahrt hatte, lebt sein Name heute noch in dankbarer Erinnerung.

Literatur: Sökeland, Umgestaltung des Münsterschen Gymnasiums durch den Minister Fr. Frh. v. F., nebst Nachrichten über F. Münster 1828. — Vogel, Die Schulordnung des Hochstiftes Münster vom Jahre 1776. Leipzig 1837. — Esser, Fr. v. F., dessen Leben und Wirken nebst seinen Schriften über Erziehung und Unterricht. Münster 1842. — Herold, Fr. v. F. u. B. Overberg in ihrem gemeinnützigen Wirken für die Volksschule. Münster 1893. — Beste Orientierung über Fürstenbergs Wirken und Schriften bietet Esch, Fr. v. F., sein Leben und seine Schriften. Freiburg 1891.

Prag. D. Petry.

## Fürstenschulen

1. Gründung und erste Einrichtung. 2. Entwicklung bis 1728. 3. Reform von 1728 und ihre Folgen. 4. Die Reform von 1769. 5. Die Reform von 1812. 6. Entwicklung nach dem Jahre 1815.

**1. Gründung und erste Einrichtung.** Als Fürsten- oder Landesschulen oder wie jetzt in Sachsen die offizielle Bezeichnung ist, Fürsten- und Landesschulen bezeichnet man die drei Anstalten in Pforta, Meifsen und Grimma, die diesen Namen im Gegensatz zu den Stadt- und Klosterschulen bekamen, wie sie zur Zeit der Reformation allein bestanden. Bei Einführung der Reformation im Herzogtum Sachsen suchten zunächst die Stände die frei gewordenen Kirchengüter zu ihrem Besten zu verwenden, aber der Prinz Moritz verweigerte seine Genehmigung zu dem bereits mit seinem Vater Herzog Heinrich abgeschlossenen Rezefs, und als er selbst zwanzigjährig 1541 die Regierung antrat, beschlofs er, die eingezogenen Klostergüter »zu eigner unterhaldung der schulen, ler- und kinderzucht, das armer leute kinder wol gezogen und gelernet werden« zu verwenden. Daher bestimmte er durch Erlafs

vom 21. Mai 1543, dafs für der Untertanen Kinder und sonst für niemand drei Schulen errichtet würden, nämlich zu Meifsen für 70 Knaben, zu Merseburg für 60, in Kloster Pforta für 100. Es war dies, wenn auch vielleicht von Georg von Carlowitz angeregt, doch der eigenste Entschlufs des jugendlichen Fürsten und eine der lautersten Taten seines an Kämpfen und Wirren reichen Lebens, die er trotz dem Widerspruch der Stände durchführte. Bei der Ausführung wurde er durch die beiden Staatsmänner Dr. Georg von Kommerstedt und Ernst von Miltitz und durch den gefeierten Pädagogen Johann Rivius unterstützt. Aber die Merseburger Schule trat nicht ins Leben; der dortige Bischof von Lindenau und der gröfste Teil des Domkapitels leistete der Säkularisation energischen Widerstand, und Herzog Moritz gab, als 1544 sein Bruder August zum Administrator des Merseburger Bistums ernannt wurde, selbst den Plan auf, dort eine Schule zu gründen. Um so bereitwilliger nahm er das Anerbieten des Rats von Grimma an, der ihm das leerstehende Augustinerkloster zu gleichem Zwecke überliefs. Das Kloster wurde umgebaut und am 14. September 1550 die Schule feierlich eröffnet.

Die Einkünfte und Vermögensanteile der einzelnen Schulen wurden festgesetzt. Davon sollten die Schulen und Gebäude erhalten, Kost und Unterhalt der Lehrer und Schüler bestritten und die Schüler mit Büchern und Kleidern ausgestattet werden. Wer im Besitz eines nicht für den Unterhalt einer Pfarre erforderlichen Alterslehens war, das mindestens 30 Gulden einbrachte, sollte das Recht haben, einen geeigneten Knaben für eine Freistelle zu ernennen. So wurden 100 Stellen von einzelnen Städten besetzt: 73 waren für den Adel in Aussicht genommen, die später noch um 30 vermehrt wurden, vorläufig 57 Stellen behielt Moritz sich selbst zu besetzen vor.

Man hat mit Recht diese Gründung als die Geburt der deutschen Gelehrtenschule überhaupt bezeichnet. Denn hatte bis dahin die Kirche die Pflege der geistigen Kultur als nebensächliche Aufgabe der cura animarum verfolgt, so erkannte hiermit der moderne Staat die Förderung der geistigen Kultur als seine ureigene Aufgabe an, in der er sich nie mehr von der Kirche vertreten lassen wollte. Hier zuerst nahm der Staat die Organisation der Schulen in die Hand und führte sie nach festen Prinzipien durch, während in den bisherigen Stadt- und Klosterschulen Willkür und Rücksicht auf das jeweilige Bedürfnis herrschte. Kein Knabe durfte vor dem 11. oder 12. Jahre aufgenommen werden, von allen wurden bestimmte Vorkenntnisse, Fertigkeit im Lesen und Schreiben gefordert, eine Forderung, die bald auf Kenntnis der Anfangsgründe des Latein erweitert wurde. Der Kursus wurde auf 6 Jahre festgesetzt, vor deren Ablauf keiner die Universität beziehen sollte. Dort hatten die Zöglinge Anspruch auf staatliche Stipendien, wogegen sie verpflichtet waren, nicht ohne Genehmigung des Landesherrn in fremde Dienste zu treten.*) Wer durch unziemliches Betragen die Ordnung störte oder wegen Unfleifs oder Unfähigkeit zu den Studien sich nicht eignete, sollte entlassen und seine Stelle anderweitig besetzt werden. — Während die einstigen Klosterschulen nur dem kirchlichen Bedürfnis und auch die auf Antrieb der Reformatoren gegründeten Stadtschulen wenigstens vornehmlich der Bildung von Geistlichen dienen sollten, fafste die Landesordnung diese Schulen auf als Bildungsstätten auch für andere gelehrte Leute d. h. für Staatsdiener und Beamte.**) »In diesem Sinne, sagt Corssen, sind dieselben von vornherein begründet und eingeweiht worden. Erwachsen auf dem Boden der Reformation tragen sie ein protestantisch-kirchliches Gepräge, aber ausschliefsliche Pflanzstätten der Theologen sind sie nie gewesen. Allen Ständen soll der Zutritt zu diesen Werkstätten gelehrter Bildung offen stehen, der Arme wie der Reiche, der Geringe wie der Vornehme, alle sollen nach dem hochherzigen und weitblickenden Sinne des Stifters teilhaben können an dem kostbaren Gute einer gründlichen Ausbildung.« Indem hier der junge Edelmann und der Bürger- oder Bauernsohn in gleicher Weise unterrichtet und erzogen wurde, mufste

*) Th. Flathe, St. Afra S. 124.

**) Corssen, Altertümer und Kunstdenkmäler S. 124. Brandenburg, Moritz v. Sachsen I, 398.

allmählich die Schranke zwischen dem Adel und den gebildeten Schichten des übrigen Volkes schwächer und schwächer werden.

Nach dem Muster der Fürstenschulen sind in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts im ganzen protestantischen Deutschland ähnliche Schulen gegründet worden, und die Fürstenschulen haben wesentlich dazu beigetragen, dafs das kurfürstliche Sachsen jahrhundertelang den Ruf genofs, in Bezug auf das gelehrte Schulwesen an der Spitze Deutschlands zu stehen.*) Auch in späterer Zeit haben sie auf die Entwicklung des Schulwesens in Norddeutschland, wie unten gezeigt werden wird, grofsen Einflufs gehabt.

Ursprünglich waren in Pforta fünf, an jeder anderen Schule nur vier Lehrer angestellt, ein magister, Rektor genannt, zwei Bakkalaureen, die später im Unterschied von den Lehrern der Partikularschulen den Titel professores erhielten, und ein cantor. Sämtliche Lehrer mufsten wie die Mönche unverheiratet sein, sie waren natürlich Theologen und verpflichteten sich, 6 Jahre das Schulamt zu verwalten, bis sie anderweitig durch eine Pfarrstelle versorgt wurden. Das Gehalt war für den Rektor auf 150 Gulden, für die Bakkalaureen auf 100 Gulden, für den Kantor auf 50 Gulden festgesetzt, aufserdem erhielten sie freie Verpflegung und Wohnung. Ihnen zur Seite stand der Schulverwalter oder procurator, der, abgesehen von einer gewissen allgemeinen Aufsicht, die zu manchen Reibereien mit dem Rektor führte, die gesamten äufseren Angelegenheiten der Schule unter sich hatte, die Verwaltung des Vermögens der Anstalt, Wahrung der Gerechtsame, Einnahme der Zinsen und Gefälle, Aufsicht über die Gerichtsbarkeit der Schuldorfschaften, aber auch die Beaufsichtigung der Gebäude, die Versorgung der Lehrer mit Kost und Besoldung, die Beköstigung der Schüler, die Austeilung der gestifteten Almosen. Diese Stelle war um so einflufsreicher, weil die Schulen wesentlich auf Naturallieferung angewiesen waren und die Verpflegung in eigener Verwaltung besorgten. Zwei von dem benachbarten Adel waren wieder zur Beaufsichtigung der Lehrer und des Prokurator bestellt und hatten im Verein mit den entweder von der Regierung direkt oder von der Universität Leipzig bestellten Visitatoren alljährlich ein- bis zweimal die Schule zu revidieren.

Die Lebensweise der Zöglinge schlofs sich an die frühere mönchische Weise an. Die Alumnen wohnten und schliefen je zwei in einer unheizbaren Zelle, als Arbeitsraum diente das lectorium und coenaculum, zum Waschen ein auf dem Hofe aufgestellter Trog; daneben fehlte die Badestube nicht. Reichliche Andachtsübungen umschlossen das tägliche Leben. Das Essen war, wenn man die Zahl der täglichen Gerichte, auch die Mannigfaltigkeit der Speisen (Wildbret, Fische, Geflügel, Quitten, Feigen fehlten nicht) und die Menge des gelieferten Bieres und Weins berücksichtigt, reichlicher, als jetzt üblich ist. Aber trotz der einzelnen Vorschriften über die täglichen Gerichte scheinen die Vorzüge mehr auf dem Papier gestanden zu haben. Der Prokurator von Meifsen beschwert sich nicht lange nach der Gründung, dafs die Kost nur für 60 Schüler bestimmt sei, während über 100 dort seien, und die Klagen über mangelhafte Verpflegung hören bis in das 19. Jahrhundert nicht auf.

Aber auch die ganze pekuniäre Lage war von vornherein wenigstens an den Schulen von Meifsen und Grimma mifslich. In Meifsen wurden die Klostergüter verkauft und hochmögende Herren wufsten sich für geringen Preis in ihren Besitz zu setzen. Kurfürst Moritz selbst war durch hohe Politik zu sehr in Anspruch genommen, als dafs er sich eingehend um die Schulen hätte kümmern können. Weit günstiger war die Lage in Pforta, das von Anfang an reicher ausgestattet war, und deshalb mit seinen Mitteln oft den beiden anderen Anstalten zu Hilfe kommen mufste.

Die Zucht war so streng, dafs schon in den ersten Jahrzenten geklagt wird, die übertriebene Strenge in Meifsen erziehe mehr monachos insulsos als viros politos et doctos. Essen auf der Erde, Entziehung von Speise und Trank, Ruten, Tragen der Fidel (manicae), Kerker bei Wasser und Brot, Verweisung von der Schule waren die stehenden Zuchtmittel, und trotzdem

*) Paulsen, Geschichte d. gel. Unterr. I S. 292.

liefs die Zucht viel zu wünschen, worüber man sich bei der Roheit der Zeit und da die Erinnerung an das frühere Bacchantentum und Vagantentum in den Köpfen der Schüler noch fortlebte, nicht wundern darf. In den 25 Jahren des Direktorats von Fabricius sind in Meifsen 80 Schüler fortgeschickt, und in den ersten 50 Jahren sind mehr als 60 heimlich entsprungen.*)

Die Organisation des Unterrichts geht im allgemeinen auf Melanchthons kursächsische Schulordnung vom Jahre 1528 zurück, aber so, dafs die Anforderungen erweitert und Griechisch und Hebräisch in den Unterricht hereingezogen wird. Denn die Landesschulen sollten eine Mittelstellung einnehmen zwischen den Stadtschulen und Universitäten. Übrigens waren Grammatik, Rhetorik und Dialektik, daneben Geometrie und Musik auch hier die Grundlagen des Unterrichts. Der Organisator war in Pforta Joach. Cammerarius, in Meifsen Fabricius, ein Mann, der ebenso durch seine Erfolge als Lehrer, wie durch seine pädagogischen Schriften einen grofsen Namen besafs. Er war ein Schüler Sturms in Strafsburg, in dessen Bahnen er nicht ohne Selbständigkeit vorschritt. Als Ziel der Schule stellte er formatio linguae, d. i. Fertigkeit im lateinischen Ausdruck und institutio morum hin. Die Schüler waren in drei Klassen geteilt.**) Die unterste war wesentlich der Grammatik gewidmet, die an Ciceros fünfter Verrine und Sturms Episteln und Fabricius elegantiae latinae eingeübt wurde. Daneben wurden Äsopische Fabeln und ausgewählte Dichterstellen gelesen; diese dienten zugleich, die Prosodie einzuüben und moralische Sentenzen zu sammeln. Sonst wurde nur Musik, nicht zur ästhetischen Bildung, sondern zu dem praktischen Zwecke des Kirchendienstes, und täglich eine Stunde Rechnen getrieben. In der zweiten Klasse begannen die Übungen in Rhetorik und Dialektik, bei denen die erotemata des Lucas Lossius benutzt wurden. Im Latein las man die Episteln und kleinen Reden Ciceros, daneben ausgewählte Elegien des Ovid und Hymnen des Prudentius und Sedulius. Das Griechische begann vor dem Jahre 1602, wo der Anfang in die dritte Klasse verlegt wurde, erst in der zweiten Klasse und man schritt sogleich zur Lektüre von Reden des Isokrates und Gedichten des sog. Phocylides vor. Dieser Betrieb konnte nur sehr oberflächlich sein. In der ersten Klasse wurde Rhetorik und Dialektik eifrig weiter getrieben und Cicero de officiis und Reden, Sallust und Florus abwechselnd gelesen, im Griechischen Isokrates, Demosthenes, Homer und Hesiod. Hebräisch war in der ersten Zeit noch nicht regelmäfsiger Unterrichtsgegenstand. Auch der mathematische Unterricht galt nur als Nebensache und beschränkte sich auf die Behandlung der sphaera, d. h. gewisser astronomischer Begriffe; ja, als man damit umging, ihn zu erweitern, widersetzten sich auf dem Tage zu Torgau 1579 dem die Stände, die nicht wollten, dafs, wenn etwa unter den Schülern fürtreffliche ingenia für astronomia und geometria sich fänden, um ihretwillen die übrigen mit dieser Materie aufgehalten würden.*)

Das Leben an den Wochentagen war reichlich mit religiösen Übungen, Singen von Hymnen, langen Gebeten, Bibellesen — achtmal wurde alljährlich die Bibel bei den Morgen- und Abendandachten und bei Tisch durchgelesen —, Repetitionen des Katechismus und des examen Philippi durchtränkt, doch fand ein eigentlicher Religionsunterricht nur an den dies profesti und an den ganz dem religiösen Unterricht und der Erbauung gewidmeten Sonntagen statt. Hier wurde auch das neue Testament griechisch und lateinisch gelesen. Denn auch diese religiösen Übungen sollten zugleich dem dienen, was der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts war, der Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache.

Auch bei der Lektüre der Schriftsteller kam es nicht auf eine genaue und gewandte Übersetzung in das Deutsche, nicht auf eindringliches Verständnis des Gedankenganges oder zusammenfassende Würdigung einer Schrift an, sondern auf Ausbildung eines Ciceronischen Stils und Geschick im prosaischen und poetischen Ausdruck. In ähnlicher Weise wurde das Griechische getrieben; griechisch zu schreiben und Verse zu machen, war das höchste, aber nur von wenigen erreichte Ziel. Von früh an

*) Flathe St. Afra S. 122.

**) Pertuch chronicon Portense II. 42.

*) Flathe, St. Afra S. 137.

mußten die Schüler Phrasen sammeln und lernen, um so die gelehrten Sprachen durch Imitation der Alten in Vers und Prosa zu beherrschen. Selbst im Verkehr untereinander auf Spielplätzen und in den Arbeitsräumen sollten sie deshalb sich nur der lateinischen Sprache bedienen, ein Gebot, das freilich häufig genug übertreten wurde. Dramatisierte Erzählungen des alten Testaments und einzelne Stücke des Plautus und Terenz wurden von den Schülern, wenn auch nicht im Zeitkostüm, aufgeführt. Dem gleichen Zwecke dienten die Disputationen, wie sie namentlich bei den kirchlichen Festen veranstaltet wurden. Zum kleinen Teil bezogen sich die Fragen auf das alltägliche Leben, z. B. ob man bei dem prandium oder der coena mehr Gerichte essen sollte, oder ob der Christ an Gastmählern teilnehmen dürfe; zumeist hatten sie jedoch einen streng dogmatischen Inhalt mit Widerlegung kalvinistischer oder oder anderer als ketzerisch angesehener Lehren, z. B. an deus ordinarit, ut quidam audientes evangelium non possint credere? Num propter omnes homines verbum caro factum sit, an propter quosdam tantum? Num angeli peculiares creaturae, an vero sint nihil, ut volunt Saducaei, an cogitationes bonae vel malae, an operationes ac virtutes dei, ut volunt anabaptistae? Damit die Schüler nicht etwa zu kirchlich anstößigen Ansichten kämen, war ihnen vorgeschrieben, wie die Fragen zu beantworten seien. Denn die Bekenntnistreue wurde streng kontrolliert, namentlich seit die Philippisten in Sachsen 1574 den Vertretern einer streng dogmatischen Richtung hatten weichen müssen. Seitdem ist den Visitatoren weit weniger daran gelegen, die wissenschaftlichen Leistungen der Schule auf der Höhe zu erhalten, als jede Hinneigung zum Kalvinismus oder Gleichgültigkeit dogmatischen Fragen gegenüber zu unterdrücken. Der immer weiter um sich greifenden Roheit und Ungesetzlichkeit haben sie nur eine Vermehrung der mechanischen Andachtsübungen und Verschärfung der Strafen entgegenzusetzen. Als der Versuch, in Meißen neben der Schule ein besonderes theologisches Seminar einzurichten, durch den Mangel an Mitteln gescheitert war, schlug der Probst Andreae, der Vater der Konkordienformel, vor, die drei Schulen in rein theologische Lehranstalten zu verwandeln und eine vierte Schule zu errichten, darinnen Knaben vom Adel in iure instituiert und zu den Regimentern erzogen würden. Der Vorschlag scheiterte glücklicherweise an dem Widerspruch der Stände, ebenso wie im folgenden Jahre der Vorschlag der Ritterschaft, eine der drei Fürstenschulen dem Adel vorzubehalten und die beiden anderen dem Bürgerstande zu überlassen. Bereits unter August I., dem Nachfolger Moritz, wurden in Pforta die Alumnenstellen um 30 vermehrt und den Lehrern Familienwohnungen geschaffen, so daß ihnen die Möglichkeit gegeben war, sich zu verheiraten und Schüler bei sich in Wohnung und Kost zu nehmen.*)

**2. Entwicklung im 17. Jahrhundert bis zur Reform von 1728.** Mit dem Ende des 16. Jahrhunderts beruhigten sich die theologischen Kämpfe; an ihre Stelle trat die geistige Öde und Stagnation, die gerade in Sachsen die Herrschaft des starren Luthertums charakterisiert. Das 17. Jahrhundert brachte nur Leiden; schwere Epidemien zwangen mehrmals die Schulen zeitweise zu schließen, eine betrügerische Verwaltung verschleuderte die Einkünfte, so daß die Mittel für Bestreitung der notwendigsten Bedürfnisse nicht ausreichten. Dann lasteten die Schrecken des dreißigjährigen Krieges schwer auf dem Lande und führten mit der Verarmung jene entsetzliche Verrohung der Gemüter herbei. Die Lehrer selbst ergaben sich einem zügellosen Lebenswandel und lebten unter sich und mit dem Prokurator in Hader, der oft zu wüstem Schimpfen ausartete. Feste Ordnung fehlte in allen Einrichtungen der Schule, vor allem in der Handhabung der Zucht. Die Schüler wollten sich der alten Ordnung nicht mehr fügen; statt der hergebrachten Schalaune trugen sie spanische Pludderhosen und geschlitzte Wämser; nächtliche Trinkgelage, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer, die bis zu Tätlichkeiten fortgingen, wiederholten sich in einem fort. Ein roher Pennalismus herrschte, der den jüngeren Schülern das Leben zur Pein machte und dem jeder zum Opfer fiel, der sich dem Treiben widersetzte oder

*) Corssen

einen Kameraden zur Anzeige brachte. Es ist nicht zu verwundern, dafs auch der in jenem Jahrhundert herrschende Aberglaube in die Schulen eindrang; Untersuchungen gegen Schüler, die mit dem Teufel verkehren oder Zauberbücher besitzen sollten, waren nicht gerade selten.

Wieder fand man gegen all diese Übelstände keine andere Abhilfe als Vermehrung der religiösen Übungen und strenge Strafen, namentlich Prügelstrafen, die oft von dem gesamten Lehrerkollegium an ganzen Dekurien des Coetus vollzogen wurden. Doch regte sich schon im Laufe des Jahrhunderts bei den Lehrern selbst die Opposition gegen diese unwürdige Zumutung.

Auch nach Beendigung des dreifsigjährigen Krieges geschah wenig, in die Verwaltung der Schulen Ordnung zu bringen und das geistige Leben zu heben. Die Fürsten hatten das Interesse an den Schulen verloren, ihr kostspieliger Hofhalt brachte die Finanzen des Landes in Unordnung, so dafs man mehrmals in die Kasse von Pforta griff, um mit diesen Mitteln andere Bedürfnisse zu decken. Vollends als Friedrich August zum Katholizismus übertrat und die Krone von Polen gewann, hatte er weder Zeit noch Neigung, sich um die Schulen zu kümmern. Wurde doch unter August II. Pforta von 1712 bis 1733 für eine Million Franken an das Ernestinische Haus Weimar verpfändet.*)

Schon seit Anfang des 17. Jahrhunderts wurden Stimmen laut, dafs weder die kirchlich-theologische noch die aus dem Humanismus entsprungene grammatisch-stilistische Unterweisung ihr Ziel erreicht habe,**) dafs vielmehr beide zu einem einseitigen Formalismus erstarrt und dem Leben abgekehrt nur zu einer Plage der Jugend geworden seien, ohne Geist und Gemüt anzuregen und zu bilden. Trotzdem blieben die Methodiker des 17. Jahrhunderts wie Rau, Ratich und andere auf die Fürstenschulen ohne Einflufs. Der gröfste von ihnen, Comenius, war in Sachsen schon als Kalvinist und wegen seiner Bestrebungen, eine Vereinigung der evangelischen Kirchen herbeizuführen, so verdächtig, dafs er Beachtung nicht finden konnte. Aber Lehrer und Konsistorium bildeten sich auch ein, mit der alten Methode, wenn sie nur richtig gehandhabt werde, könne man alles erreichen, und machten deshalb nicht einmal einen Versuch, von den neuen Vorschlägen Nutzen zu ziehen, während doch gerade in den sächsischen Herzogtümern, in Gotha, Weimar, Weifsenfels, die Grundsätze Ratichs und Comenius' begeisterte Aufnahme fanden. Nur das erhöhte Interesse an der deutschen Literatur, das die deutschen Sprachgesellschaften hervorriefen, blieb nicht ganz ohne Einflufs; es wurde wenigstens gestattet, dafs auch in deutscher Sprache biblische Stücke aufgeführt wurden. Als aber die Schüler selbst in Meifsen nach dem Muster der fruchtbringenden Gesellschaft eine Vereinigung zur Pflege der deutschen Literatur gründeten, wurde ihnen dies untersagt. Auch der Geschichte und Mathematik fing man an gröfsere Beachtung zu schenken, und der ganz Deutschland beherrschenden französischen Bildung wurde wenigstens das Zugeständnis gemacht, dafs französische Maîtres herangezogen wurden, die in ihrer Sprache und der Tanzkunst die Schüler unterwiesen. Das war aber auch das einzige Zugeständnis, das die Fürstenschulen dem neu aufkommenden Ideal des Adels, der Bildung zum gentil homme, machten.

So war das 16. und 17. Jahrhundert für die Fürstenschulen in ihrem ganzen geistigen Leben eine Periode der Stagnation. Noch ruhte ihr Unterricht auf humanistischer Grundlage, aber nach Anfängen voll Gröfse und Freiheit war der Humanismus mehr und mehr verkümmert. Auch die herrschende Orthodoxie konnte nur mit Mifstrauen auf jede freiere Regung im Schulleben und jede tiefere Erfassung des Altertums sehen. Ihr lag nichts daran, dafs ihre Theologen selbständig in der Bibel forschten, und eben darum blieb der Betrieb des Griechischen so mangelhaft. Seitdem die französische Bildung Deutschland überflutete, seitdem durch Opitz und die Bestrebungen der Dichterschulen das Interesse an deutscher Literatur wieder zu erwachen begann, mochte auch der Fortschritt sehr langsam sein und zuerst eine Imitation im Deutschen an Stelle der lateinischen treten, schwand die Wertschätzung

*) Corssen S. 152.
**) Flathe, St. Afra S. 221.

der lateinischen Verse, durch die man sich früher Anerkennung und Stellung verschafft hatte, und damit auch die Neigung zur Produktion. Wenn auch wissenschaftliche Werke fast noch immer lateinisch geschrieben wurden, so legte man doch mehr Wert auf den Inhalt als auf die klassische Form. — Eine neue Zeit brach an. Dem starren Orthodoxismus erstand in dem Pietismus ein frischer, lebenskräftiger Gegner. Die rationalistisch-philosophische Richtung, die sich bis dahin nur in engen wissenschaftlichen Kreisen bewegt hatte, trat durch Thomasius und Wolff auf den Kampfplatz und eroberte sich die Universitäten. Sie blickte mit Geringschätzung, ja mit unverhohlener Verachtung auf die klassischen Studien, wie sie bis dahin auf den Schulen betrieben wurden. Kursachsen leistete der neuen Richtung den entschiedensten Widerstand; hier fand auf den Universitäten der streng lutherische Glaube und die scholastische Theologie, wie sie sich im 16. Jahrhundert entwickelt hatte, auf den Fürstenschulen der althumanistische Betrieb die treueste Pflege. Nach 1690 mufste Thomasius nach nur zweijähriger Tätigkeit von Leipzig weichen, und auch Francke verliefs die Stadt, in der er für seine Bestrebungen keinen Boden fand. Indes auch hier begann mit Beginn des neuen Jahrhunderts der Widerstand zu weichen. Die Universitäten wandelten sich, wenn auch langsam, nach den Forderungen des Lebens, und sie bestimmen doch den Betrieb der Studien auf den Schulen, von denen sie die Studenten bekommen und denen sie die Lehrer geben. So kam es denn auch auf den Fürstenschulen zu der Reform, die 1728 ihren Abschlufs fand.

**3. Die Reform von 1728 und ihre Folgen.** Nach jahrelangen Untersuchungen und Erörterungen brachte eine Kommission in die höchst verwirrten wirtschaftlichen Verhältnisse der Schulen wenigstens einige Ordnung. Die Lebensweise der Schüler wurde den veränderten Sitten angepafst und darum das Mittag- und Abendessen auf eine Stunde später, auf 11 und 6 Uhr verlegt, und den Zöglingen gestattet, im Winter erst um 9, im Sommer um 10 Uhr ihre Schlafstuben aufzusuchen. Sonntags durften sie nach dem Mittagbrote zwei Stunden und vor dem Abendessen eine Stunde unter Aufsicht sich ergehen. Für die Kost der Zöglinge und Pflege der Kranken wurde gröfsere Sorge getragen, und für die Bereinigung der Wohnstuben, die die Zöglinge bisher selbst hatten besorgen müssen, wurden Frauen angestellt. Noch immer gab es keine bestimmten Ferien, aber die freien Tage wurden genauer festgesetzt. Die barbarischen Strafen wurden gemildert, Halseisen und Rutenstreiche fielen weg, die Strafen beschränkten sich auf Karzer, Degradation, Absonderung auf gewisse Zeit mit anderen und schweren pensis, schlechtere Speisung, Entziehung aller unschuldigen plaisirs, Abbitte. Die religiösen Übungen wurden, wenn auch nur wenig, ermäfsigt. Der Rektor Martini, der damals an der Spitze der Meifsener Schule stand, war Neuerungen durchaus nicht abgeneigt, er setzte durch, dafs ein Gärtchen angelegt wurde, »darinnen etwas von Kräutern, Blumen und anderen Gewächsen nach und nach anzuschaffen und die Knaben zu deren Erkenntnis anzuführen«. Der Unterricht im Griechischen, der auf vier wöchentliche Stunden beschränkt war, erfuhr keine Erweiterung. Das Absehen war immer noch vorzüglich auf das Verständnis des neuen Testamentes gerichtet, in der übrig bleibenden Zeit sollten abwechselnd Dichter, Redner und Historiker behandelt werden. Nach wie vor nahm das Latein mit 12 Stunden den breitesten Raum ein, und auch die Auswahl der Schriftsteller wurde kaum geändert, und immer noch sollte in den oberen Klassen nur lateinisch unterrichtet werden. Aber es wurde wenigstens erwogen, ob bei der Poesie nicht ein delectus ingeniorum zu adhibieren sei, so dafs man nicht alle promiscue, sondern nur diejenigen zu Übung der Prosodie obligierte, welche von Natur dazu geschickt seien, die anderen aber in tantum quantum satis est. Aber, was wichtiger ist, es wurde eingeschärft, dafs bei dem Übersetzen nicht nur auf die richtige Wiedergabe des Sinnes, sondern auch auf die Reinigkeit der deutschen Sprache zu sehen sei. Für den deutschen Unterricht wurde zwar noch keine besondere Stunde gewonnen, aber die kleineren Schüler sollten mit deutschen Briefen nach dem üblichen Kanzleistile geübt, und die deutschen Reden der Erwachsenen mitunter

in den Emendationsstunden besprochen werden. Ein gröſseres Gewicht als bisher wurde auf die Realien gelegt. Der mathematische Unterricht wurde auf 4 Stunden erhöht; in doctrina morum, ius naturae und Politica wurden die in Jahresfrist zur Universität abgehenden Schüler von dem Rektor in auſserordentlichen Lektionen unterrichtet und dabei Rechenbergii lineamenta moralia und Grosseri logica zu Grunde gelegt. Der Geschichte, die mit den Unteren bisher gar nicht, mit den Oberen nur einstündig getrieben war, wurden durchweg zwei Stunden zugewiesen, wobei besonders chronologia, genealogia und geographia berücksichtigt werden sollte, auch sollte man dann und wann ein moralisches judicium über die in der Historie vorkommenden eventus und deren causae formieren. Der geographische Unterricht wurde nicht mehr nach Pomponius Mela, sondern nach Hübners Fragen und Cellarii Geographia antiqua, media et nova erteilt. Den maîtres wurden bestimmte Stunden zugewiesen und den einzelnen die Möglichkeit gegeben, auſser Französisch auch Spanisch und Italienisch zu lernen.

Überblickt man diese Veränderungen, so bringen sie zwar keine Umgestaltung der Schulen hervor, aber sie sind von groſser Bedeutung. Daſs die Zucht besser wurde, hat wohl nicht in der Milderung der Strafen, sondern in der Wandelung der Sitten überhaupt seinen Grund; immerhin wurden in Meiſsen während Martius Rektorat noch 23 Schüler exkludiert und dimittiert, und die Klagen über Pennalismus hören nicht auf. Daſs das Latein die erste Stelle im Unterricht behielt, hatte seinen Grund; Latein war ja noch immer die Gelehrtensprache; aber das Altertum galt doch nicht mehr als die alleinige Quelle, aus der alle Bildung zu schöpfen sei. Auf die Bedürfnisse derer, die nicht Theologie studieren wollten, wurde gröſsere Rücksicht genommen. Die Imitation der Alten in Vers und Prosa trat zurück gegen die Sammlung von Realien und Notizen aus den Schriftstellern. Dabei wirkte wohl mehr als die Reglements die Richtung ein, welche die philologischen Studien durch den sich verbreitenden Einfluſs der holländischen Philologie nahmen, die sich Sammlung der sog. Antiquitäten zur Aufgabe stellte, und ebenso die Persönlichkeit der Lehrer. Denn auch die Lehrer wurden andere als im vorigen Jahrhundert. Ihre gedrückte Lebensstellung hob sich wenigstens einigermaſsen, sie selbst eigneten sich freieren Blick, wohl auch gröſsere Gewandtheit an, ihre Bildung wurde eine allgemeinere und beschränkte sich nicht mehr auf theologisches Wissen und die Fertigkeit lateinisch zu sprechen und Verse zu machen. Z. B. war in Meiſsen der Mathematiker Klimm, der Lehrer Lessings, ein Anhänger der Wolffschen Philosophie. Daſs es daneben unter den Lehrern nicht an trockenen Pedanten fehlte, die den Unterricht in geistloser Langweiligkeit erteilten, kann uns nicht wundernehmen.

Klopstocks unnd Lessings Zeit. Von groſsem Einfluſs war ein anderer Umstand. Seit 1724 hatte sich Gottsched als Privatdozent in Leipzig niedergelassen und 1734 eine ordentliche Professur für deutsche Sprache erhalten. Seitdem wurde Leipzig der Vorort auf dem Gebiete des literarischen Lebens; nach Gottscheds Vorbild und Vorschriften wurde überall die Poesie geübt, in Leipzig war das erste Theater von ganz Deutschland, eine Menge literarischer und moralischer Zeitschriften beherrschten von dort aus die deutsche Bildung. Der neuen Zeitströmung erschlossen sich auch die Mauern der Fürstenschulen. In Meiſsen*) veröffentlichte der Konrektor Huene, Lessings Lehrer, die erste deutsche Schulanthologie unter dem Titel: Edle Früchte deutscher Poeten nach gesundem Geschmack berühmter Kenner für die lehrbegierige Schul-Jugend ausgesucht. Gellert erzählt, mit welchem Eifer er als Schüler in Meiſsen Günthers Gedichte gelesen habe, die aus seinem Geiste einen Feuer speienden Ätna gemacht hätten. Bei den Valediktionen, wo der Abgehende durch eine gelehrte Abhandlung seine Reife nachwies und mit einem Dank an Gott, den Landesherren und die Schule schloſs, wurde es üblich, daſs diesem einer seiner Freunde in einem deutschen Gedichte antwortete. Daneben wurden Schäfergedichte und Anakreontika nach dem Geschmacke der Zeit produziert. In Pforta

*) H. Peter, Die Pflege der deutschen Poesie auf den sächsischen Fürstenschulen S. 30, dem auch das folgende zumeist entnommen ist.

bildete sich 1740 ein poetisches Kränzchen unter dem Namen Deutsche Gesellschaft, dem Klopstock, Johann Elias und Johann Adolf Schlegel angehörten. Allwöchentlich kam man zusammen, die Gedichte und Abhandlungen wurden vorgelesen, kritisiert und sauber in ein Buch eingetragen. Ja in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts unter Geislers Rektorat (1779—87) artete dort die Lesewut eine Zeitlang zu einer Art Epidemie aus.*) In groſsen Paketen lieſs man sich wöchentlich die deutschen Modeschriften von Leipziger Bücherverleihern kommen. Es entstanden Lesezirkel und Journalistika, in denen die Schüler die angesehensten Schriftsteller kritisierten und sich gegenseitig die eigenen poetischen und rednerischen Versuche mitteilten. Der poetische Wert dieser Gedichte ist natürlich nicht hoch anzuschlagen, wenn auch manche eine gewisse Gewandtheit in dem Versbau und der Handhabung der Sprache beweisen. Schüler können ihren Pegasus nur in den von anderen breit getretenen Bahnen reiten, und Wahrheit der Empfindung sowie Tiefe der Gedanken fehlte vor Klopstock der Poesie im allgemeinen. Charakteristisch ist auch, daſs unter denen, die sich in Gedichten übten, verhältnismäſsig viele Adlige sind, die wohl von Hause reichere Bildung mitbrachten. Beachtet man aber, mit welchem Eifer Klopstock schon auf der Schule Breitingers kritische Dichtkunst studiert, wie er schon in Pforta den Plan zu seinem Messias entworfen, Lessing seinen jungen Gelehrten zum Teil als Schüler verfaſst hat, so erkennt man, daſs wenigstens von einzelnen diese Interessen in einem Umfange gepflegt wurden, der weit über das hinausgeht, was von Schülern zu verlangen ist. Ebenso zeigen die bei den Schulakten vorgetragenen Reden, die häufig zu Zeitereignissen in Beziehung gesetzt wurden, eine Fülle philologischen und antiquarischen Wissens. Lessing übersetzte für seine Valediktion de mathematica barbarorum drei Bücher des Euclid und sammelte sich zahlreiche Notizen auch aus Zeitschriften; Klopstock bestimmte in seiner Valediktion das Wesen der epischen Poesie und besprach eingehend und scharfsinnig die Meisterwerke der Alten und Neuen in dieser Gattung. Von anderen Themen erwähne ich nach Flathe S. 263: Notatio indolis ac morum Octaviani Caesaris. Cicero recte an perperam philosophatur. De Theophilo, episcopo Antiocheno. De singularibus quibusdam apud veteres creandi principis ritibus. Animadversorum ad Cebetis tabulas primitiae.

Das war nun die Zeit, in der auf den Fürstenschulen eine Reihe von Männern ihre Vorbildung genossen, die auf die Literatur und das geistige Leben Deutschlands eine durchgreifende Einwirkung ausgeübt und den Anstalten nicht nur für ihre Zeit, sondern bis in die Gegenwart hinein Glanz verliehen haben. Ich nenne nur von Meiſsen Chr. Fr. Gellert, K. Chr. Gärtner, G. W. Rabner, J. H. Schlegel und Lessing, von Pforta die Brüder J. E. und J. A. Schlegel, Klopstock, Ernesti. Daſs Männer wie Klopstock und Lessing ihre hohen Leistungen in erster Reihe nicht der Schule, sondern der angeborenen Anlage danken, wird jeder zugestehen. Andrerseits darf man sich nicht dadurch, daſs Lessing den Prorektor Hoene einen Pedanten schilt, der nur Leute erziehen wolle, die blindlings an ihn glauben, oder daſs er klagt, man müsse in Meiſsen vieles lernen, was man in der Welt gar nicht brauchen könne, zu einem abschätzigen Urteil über die Schulen verleiten lassen.*) Ein stürmischer Geist wie Lessing, den seine Lehrer selbst als ein Pferd bezeichnen, das doppeltes Futter brauche, wird sich auf jeder öffentlichen Schule, die zunächst die Mittelköpfe zu berücksichtigen hat, beengt fühlen. Man muſs dagegen halten, daſs Lessing in der Vorrede zum dritten Bande seiner Schriften (Maltz. Lachm. Ausg. IV S. 4) sagt: »Theophrast, Plautus und Terenz waren meine Welt, die ich in dem engen Bezirk einer klostermäſsigen Schule mit aller Bequemlichkeit studierte. Wie gern wünschte ich mir diese Jahre zurück, die einzigen, in welchen ich glücklich gelebt habe.« Wie dankbar gedenkt Klopstock sein Leben lang der Pforta. Schon die groſse Zahl der Männer, die auf den Fürstenschulen vorgebildet, kräftig in

*) C. A. B., Über den gegenwärtigen Zustand der Schulpforta. Leipzig 1791.

*) Vollends auf das Urteil Karl Lessings, der vor der gesetzmäſsigen Zeit von Meiſsen abgegangen ist, ist kein groſser Wert zu legen. Peter, Pflege der deutschen Poesie S. 25.

die Entwicklung der Literatur eingreifen, erweist den Einflufs der Schulen. Die Verfasser der Bremer Beiträge, zum gröfsten Teil Zöglinge der Fürstenschulen, erneuerten nur auf der Universität die literarische Vereinigung, die sie schon auf der Schule gepflegt hatten. Jedenfalls lernten die Jünglinge, abgeschnitten von den Zerstreuungen der Welt, selbständig arbeiten, eigneten sich die Methode der Forschung an, sammelten aus den Schriften der Alten eine Menge von Kenntnissen und von ästhetischen und moralischen Ideen, die eine Grundlage für ihr künftiges Leben bildeten. Durch das Studium der Alten stärkten sie ihren Geist für andere Lebensaufgaben und lernten Korrektheit der Form und die Kunst der Komposition, und mit frischem Jugendmute und regem Wissensdurste bezogen sie frei von aller Blasiertheit die Universität.

3. **Die Reform von 1769.** Dafs die Wirkung der Schule freilich nicht auf alle die gleiche war, kann uns nicht wundern. Wer weder eine produktive Ader noch Neigung zu selbständigen Studien hatte, dem wurde dies auch durch das Schulleben nicht geweckt. Auf solche bezieht sich das Urteil Ernestis,*) dafs den Knaben bei der fortgesetzten Jagd auf Wörter die Fähigkeit, Gedanken aufzufassen, verloren gehe. Durch Ernesti trat nun 1769 eine Reform ins Leben, die das 1712 Angebahnte durchführte und im Anschlufs an die alten Traditionen den neuen Anschauungen Rechnung trug. Der Religionsunterricht pafste sich einigermafsen dem mehr und mehr zur Herrschaft kommenden Rationalismus an. Wenn auch immer der theologische Name und Charakter beibehalten wurde, so sollte doch von der scholastischen Theologie abgesehen werden, die Bibel und Kirchengeschichte die Grundlage des Unterrichts bilden, und natürliche Theologie und Sittenlehre — diese nach Gellerts moralischen Vorlesungen — getrieben werden. Dem Deutschen wurde durch Lektüre, Aufsätze und mündliche Vorträge ein weiterer Raum gegönnt; doch wurden in Pforta erst 1811 für das Deutsche bestimmte Stunden eingerichtet und zwar auch nur in der 2., 3. und 4. Klasse je eine Stunde.**)

*) Paulsen, II, 29.
**) Kirchner, Progr. von Pforta 1843 S. 93.

In den alten Sprachen tritt gegen die stilistischen Übungen die Lektüre in den Vordergrund, die durch besonderen Unterricht in der Literaturgeschichte unterstützt, darauf ausgeht, »dafs die Schüler von klein auf im Verkehr mit den weisesten Männern die Lehren der Lebensweisheit in sich aufnehmen und lernen Klarheit, Würde, Anmut, Feinheit der Sprache und Darstellung zuerst erkennen und auffassen, dann auch allmählich sich selbst aneignen.«*) Infolgedessen erfuhr die Lektüre im Griechischen eine Erweiterung, Sophokles Ajax und Euripides Phönissen werden neben Homer und den Reden des Isokrates, Lysias, Demosthenes herangezogen. Dagegen fielen die Übungen in der Versifikation zwar nicht weg, wurden aber noch weiter beschränkt. »Denn«, heifst es, »obgleich die Ausübung der lateinischen Dichtkunst keinen grofsen Nutzen hat, so dient sie doch dem, der sich darin übt, auf mancherlei Weise.« Auch bei der Korrektur der lateinischen Arbeiten wurde den Lehrern eingeschärft, nicht alles auf das genaueste mitzunehmen. In der Geschichte sollte ein Überblick über den Zusammenhang der ganzen Geschichte gegeben werden. Die Zucht wurde gemildert, der Hauptnachdruck auf die sittliche Kraft der humanistischen Studien gelegt. Die Stellung der Lehrer wurde auch durch Erhöhung ihrer Einnahmen gebessert. Rektor Geisler in Pforta (von 1770—1784) bemühte sich, die Zöglinge an feinere Sitten zu gewöhnen und die immer noch vorhandenen Auswüchse des Pennalismus zu beseitigen. Erst jetzt erhielten die dortigen Schüler die Erlaubnis den Schulgarten zu betreten, der seitdem die Stätte ihrer Spiele und Erholungen ist.

Doch gegen Ende des Jahrhunderts nahm die Frequenz der Anstalten ab, teils infolge des Aufkommens der Philanthropine mit ihrer den klassischen Studien abgeneigten Richtung, teils infolge der leidenschaftlichen Angriffe, die namentlich Dr. C. F. Bahrdt, selbst ein Schüler der Pforta, gegen die Fürstenschule richtete.**) Er geifselte nicht nur die abgöttische Verehrung des Altertums, die lächerliche

*) Flathe St. Afra S. 299.
**) C. A. B., Die gegenwärtige Beschaffenheit der Schulpforta S. 5.

Silbenstecherei im Griechischen und Lateinischen und den geisttötenden Religionsunterricht, sondern behauptete, dafs die Gesundheit der Schüler durch die klösterliche Einsperrung und Diät geschwächt, die Zufriedenheit der Untern durch die grausame Bedrückung der Obern zerstört, die Unschuld durch unnatürliche Wollust und heimliche Klostersünden vergiftet werde. Bahrdt hat sein Lebelang soviel Streitigkeiten gehabt, in denen das Gehässige und Unwahre seines Charakters hervortritt, dafs man diesen Angriffen keine besondere Beachtung schenken wird; indes sie waren doch nicht ganz grundlos, blieben im Publikum nicht ohne Eindruck und die Regierung beeiferte sich, durch verschiedene Einrichtungen in der Beaufsichtigung und Lebensweise der Schüler die Möglichkeit solcher Vorkommnisse, soviel in ihren Kräften stand, zu beseitigen. (S. Art. Bahrdt.)

**5. Die Reform von 1812.** Die Reform von 1812 führte das im vorigen Jahrhundert Angebahnte konsequenter durch. Die lateinische Sprache, die in den obersten Klassen in 9, in den übrigen in 11—15 Stunden gelehrt wurde, hörte auf, der alles beherrschende Unterrichtsgegenstand zu sein. Das formal grammatische Element wurde durch das ästhetische und die Realien noch mehr eingeengt, und darum besonderer Unterricht in Archäologie, römischen Antiquitäten, Literaturgeschichte eingeführt. Der mathematische Unterricht beschränkte sich noch immer auf die einfache Geometrie und Arithmetik und mufste sich mit zwei Stunden begnügen. Die mifsliche Kombination verschiedener Klassen in einzelnen Unterrichtsgegenständen wurde fast ganz beseitigt, dagegen für die Nebenfächer das Fachklassensystem eingeführt. Aber eine Einrichtung, von der man sich viel versprach, bewährte sich nicht. Es wurden nämlich an den anderen Anstalten je drei, in Pforta später gar sechs Kollaboratoren angestellt, die unter den Zöglingen zu schlafen und sie fortwährend zu beaufsichtigen hatten, aber nur in den unteren Klassen einige Stunden unterrichteten. Da ihre Aufsicht den Schülern sehr lästig war, und sie selbst nicht mit der nötigen Strafgewalt und Autorität den Schülern gegenüber ausgerüstet waren, konnten sie nicht zu rechter Wirksamkeit kommen, und ihre Stellung war ihnen verleidet. So wurde die Einrichtung nach wenigen Jahren aufgehoben, und an Stelle der Kollaboratoren traten Adjunkten, die unverheiratet sein mufsten, aber mit den Professoren gleiche Rechte und Pflichten hatten.

**6. Entwicklung nach dem Jahre 1815.** Als 1815 von dem Königreich Sachsen ein Teil abgetrennt wurde, kam von den drei Fürstenschulen Pforta in preufsischen Besitz. Die Regierung war sich der Bedeutung der Anstalt voll bewufst und sorgte für sie mit allem Eifer. Damit nur Landeskinder in den Genufs der Freistellen träten, wurden die von sächsisch gebliebenen Städten in Pforta zu besetzenden Stellen teils gegen solche ausgetauscht, die preufsisch gewordene Städte in Grimma und Meifsen zu besetzen hatten, und die 56 übrig gebliebenen Stellen wurden für 56500 Taler angekauft und bestimmt, dafs sie von dem Ministerium mit Knaben aus allen Provinzen der Monarchie besetzt werden sollten. So verlor die Anstalt ihren spezifisch sächsischen Charakter. Das erhaltene Geld verwandte die sächsische Regierung zur Vermehrung der Stellen in Meifsen und Grimma. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts sind dann in Pforta noch zahlreiche bisher städtische Stellen von den bisherigen Kollatoren an den Kriegs-, Unterrichts- und Justizminister und Ober-Kirchenrat verkauft und so Knaben aus allen Provinzen zugänglich gemacht worden. Auch 12 vollzahlende Koststellen sind neu gegründet.

Der preufsische Minister v. Altenstein und sein um das gesamte preufsische Schulwesen so verdienter Rat Joh. Schulze suchten das Gedeihen der Schulpforta auf jede Weise zu fördern, wobei sie durch den hochbedeutenden Rektor Ilgen und ein tüchtiges Lehrerkollegium freudig unterstützt wurden, mochte auch dem am Alten hängenden Ilgen das Dreinreden der preufsischen Regierungsbeamten anfangs oft lästig sein. Die äufseren Verhältnisse der Anstalt wie die Gerichtsbarkeit in den Schuldörfern wurden zeitgemäfs geordnet, der Gehalt der Lehrer aufgebessert, neue tüchtige Kräfte herangezogen — ich nenne nur Jacobi, Koberstein, Steinhart —, für Erneuerung der Gebäude und die körperliche Pflege der Jugend gesorgt. Die Prinzipien

der Erziehung und des Unterrichts erlitten keine Wandelung; stimmte es doch ganz zu den Anschauungen der preufsischen Unterrichtsbehörden, dafs die alten Sprachen das Fundament des Unterrichts bildeten, und die Jugend zu sittlicher Tüchtigkeit und eignem Urteil erzogen werde und durch selbständiges Arbeiten in den Geist des Altertums eindringe. Dafs daneben die straffere preufsische Verwaltung, sowie der Aufschwung, den damals die philologischen Studien überhaupt durch Wolf, Boeckh, Hermann und ihre Schüler nahmen, nicht ohne Einflufs blieb, ist selbstverständlich. So erhielt namentlich der Betrieb des Griechischen eine gröfsere Ausdehnung, wie auch der Mathematik, der Geschichte und dem deutschen Unterricht ein gröfserer Raum zugestanden wurde. Bedeutungsvoll war die Einführung des Abiturientenexamens, die in Pforta 1817 nicht ohne Widerstreben Ilgens, in den sächsischen Fürstenschulen später geschah. Es wurden ja dadurch gleichmäfsigere Leistungen bei allen Schülern erzielt, aber auch die Freiheit der einzelnen in der Wahl ihrer Studien beschränkt. Indes bewirkte doch die Tradition der Schule und die Sorge der Lehrer, dafs begabtere Schüler ihre Studien nach freier Wahl weit über das hinaus, was das Abiturientenreglement forderte, selbstätig ausdehnten. Gerade Pforta erzog, wie zu Ende des vorigen Jahrhunderts, einen Döring, Mitscherlich, Spitzner, so in dieser Zeit eine Reihe von Jünglingen, die als Philologen und Schulmänner Hervorragendes geleistet und ebenso wie die erwähnten Dichter des vorigen Jahrhunderts mit dankbarem Herzen anerkannt haben, was sie der Erziehung der alma mater schuldeten; so Thiersch, Doederlein, Dissen, die Brüder Ranke, Näke, G. W. Nitzsch, K. F. Kraft, O. Jahn, Bonitz und der später als Rektor um Pforta so hochverdiente K. Peter.

Die Entwicklung der sächsischen Fürstenschulen ging der von Pforta parallel, wie im ganzen Schulwesen der eine Staat sich die Erfahrungen des anderen zu nutze machte. Auf die Neugestaltung des gegesamten preufsischen Schulwesens war die Einrichtung von Pforta von vorbildlicher Einwirkung bezüglich der Anforderungen, der Konzentration des Unterrichts, der Bedeutung, die den alten Sprachen und der Selbsttätigkeit der Schüler beigelegt wurde. So näherte sich denn auch die gröfsere Zahl der übrigen Gymnasien in ihren Leistungen mehr und mehr den Fürstenschulen. Freilich gaben auch diese, wiewohl sie ihren Vorrang bezüglich der griechischen und lateinischen Studien bewahrten, von ihren Eigentümlichkeiten mehr und mehr auf. Denn die gröfsere Gleichmäfsigkeit und das Durchschnittsniveau der Leistungen liefs sich nur durch Beschränkung der freigewählten Tätigkeit der Schüler erreichen. Der Schwerpunkt mufste mehr in den Unterricht und die Aneignung des hier Gebotenen gelegt werden, und die produktive Kraft in demselben Mafse abnehmen, als die Anforderungen an die Rezeption sich steigerten. Indes kam es doch in den fünfziger Jahren in Pforta vor, dafs zu gleicher Zeit einzelne Schüler mit den vornehmsten lateinischen Dichtern, auch denen, die nicht zur Schullektüre gehören, wohl vertraut waren und eine hervorragende Gewandtheit in lateinischer Versifikation besafsen, andere die Hauptstücke der drei griechischen Tragiker und des Aristophanes mit Verständnis gelesen hatten, einer schon weitgehende astronomische Studien machte, ein anderer unter Leitung eines Lehrers Syrisch und Arabisch trieb. Die Umgestaltung der preufsischen Gymnasien während des letzten Decenniums ist auch für Pforta besonders nicht ohne Einflufs geblieben. Indessen wird auch jetzt noch auf die freigewählte Tätigkeit der Schüler, besonders die griechische und lateinische Privatlektüre, der gröfste Wert gelegt und z. B. die Forderung, dafs die Schüler den Homer durchlesen, von der grofsen Mehrzahl erfüllt. Das ist nur möglich mit Hilfe des Studientags, d. h. dafs an einem Tage in jeder Woche aller Unterricht ausfällt, eine Einrichtung, die trotz aller Angriffe zum Heile der Anstalt aufrecht erhalten ist. Die Übungen in lateinischer Versifikation mufsten wegen der Steigerung der sonstigen Anforderungen aufgegeben werden.

Vorzüge dieser Anstalten. Worin liegen nun die Vorzüge dieser Anstalten auch in der Gegenwart? Sie wollen die Gemeinde ihrer Lehrer und Schüler verbinden durch den Geist christlicher Liebe und wissen-

schaftlicher Arbeit im engen persönlichen Verkehr zu Gliedern einer geistigen Familie.*) Freilich ist dies das ideale Ziel, und es soll nicht geleugnet werden, dafs das Fehlen des Familienlebens ein Mangel ist. Aber man sucht diesen nicht ohne Erfolg aufzuheben durch engen Anschlufs der Schüler an einzelne Lehrer (Tutoren), welche für sie die väterliche Gewalt übernehmen, und deren Familien ihnen das Vaterhaus zu ersetzen suchen. Überdies ist auch ärmeren Schülern durch ausgiebige von der Anstalt gewährte Unterstützung viermal im Jahre während der Ferien die Möglichkeit zum Besuch ihrer Familien geboten. Die Zahl der Schüler ist nicht einem solchen Wechsel wie in anderen Anstalten unterworfen. In nicht überfüllten Klassen werden sie unterrichtet. Der Umstand, dafs, von den sog. Extraneern und den Inhabern vollzahlender Koststellen abgesehen, alle Benefiziaten der Anstalt sind, gestattet an die Aufzunehmenden strengere Anforderungen zu stellen und jeden, der sich durch Mangel an Anlagen oder Fleifs oder durch seine Führung des Benefiziums unwürdig macht, wieder zu entfernen. Alle treten mit der Absicht ein, den Kursus der Anstalt durchzumachen und mit dem Abiturientenexamen abzuschliefsen; die Klasse derer fehlt gänzlich, die von vornherein nur die Berechtigung zum einjährigen Dienst erlangen oder nach einer unvollendeten Gymnasialbildung in das Leben eintreten wollen. Abgeschlossen von dem zerstreuenden Leben der Städte wachsen die Knaben hier in schöner Natur, in gesunden Räumen, bei einfacher Kost und streng geregelter Tätigkeit heran und bleiben unberührt von so manchen Verführungen, die an Schüler von Stadtschulen herantreten. So ist es den Lehrern erleichtert, wissenschaftliche Interessen, Vertiefung in alte und neue Literatur, sittliches Streben, wahrhaft religiösen Sinn zu wecken. Für körperliche Kräftigung ist hinlänglich gesorgt und eine fortwährende die Individualität einschränkende Beaufsichtigung findet nicht statt. Noch lebt die Tradition der Anstalten fort und wird hoffentlich noch lange fortleben, dafs nicht ein kleinliches Zumessen des Arbeitsstoffes, nicht die Mitteilung einer gewissen Summe von Kenntnissen, sondern die Anregung und Anleitung zu freier Selbsttätigkeit der Zweck des Unterrichtes ist. Und wenn infolge der neuen Einrichtungen die Zahl derer, die Aufserordentliches auf der Schule leisten, geringer geworden ist, so fehlen sie doch nicht ganz, und die Durchschnittsleistungen stehen wenigstens in den alten Sprachen höher als auf den meisten anderen Schulen. Charakterbildend ist das Verhältnis der älteren zu den jüngeren Schülern, zumal der rohe Pennalismus früherer Zeiten geschwunden ist. Die Primaner beaufsichtigen die jüngeren Schüler bei ihren Arbeiten und erteilen ihnen dreimal in der Woche eine Repetitionsstunde, die Senioren (Inspektoren) sind für die Ordnung in ihren Stuben verantwortlich und üben über die übrigen Schüler eine Aufsicht aus in den Zeiten, wo der Cötus der unmittelbaren Aufsicht der Lehrer nicht untersteht, weshalb sie mit einer gewissen beschränkten Strafgewalt ausgestattet sind. So entsteht ein Pietätsverhältnis zwischen Knaben verschiedenen Alters, das sich in sehr vielen Fällen zu einer Freundschaft für das Leben ausbildet. Die Vertrauensstellung, die die Erwachseneren einnehmen, läfst mit dem Gefühl der Verpflichtung den Charakter reifen, wie dies die Lehrer häufig zu beobachten Gelegenheit haben. Dies alles ist freilich nur möglich in Anstalten, in denen eine alte, stätige Tradition herrscht, und die Fürstenschulen sind Träger solcher Traditionen, deren Wichtigkeit im Schulleben nicht zu unterschätzen ist, wie wenig auch die Notwendigkeit von Neuerungen und Wandelungen verkannt werden soll. Die Zöglinge sind stolz auf ihre Anstalt und halten deren Traditionen hoch; sie freuen sich der hervorragenden Leistungen ihrer Mitschüler, und wer nur durch forsches Auftreten ohne wissenschaftliche Leistungen zu imponieren sucht, findet bei ihnen keine Anerkennung. Über die Schule hinaus fühlen sie sich mit pietätvollem Stolze als Zöglinge ihrer alma mater. So ist es nicht zu verwundern, dafs dieses Selbstgefühl und die gröfsere Übung der geistigen Kräfte sowohl auf der Universität als in den Anfängen der Beamtentätigkeit auch solchen Zöglingen der Fürstenschulen, die keine hervorragenden Anlagen besitzen, ein gewisses Über-

*) Corssen S. 145.

gewicht über andere gibt, die nicht die gleiche Erziehung genossen haben. Ein Zeugnis für den Geist, der auf den drei eng verwandten Anstalten gepflegt wird, legt der Verein ehemaliger Fürstenschüler ab, der seit 1875 besteht und ausschliefslich die ideale Aufgabe verfolgt, die Anhänglichkeit an die alten Pflegstätten zu fördern und für deren Eigenart einzutreten. Am Schlufs des 35. Vereinsjahres 1900 zählte er zu Mitgliedern 657 Grimmenser, 547 Afraner, 346 Pförtner und die 39 Lehrer der Schulen als aufserordentliche Mitglieder.

Literatur: Pertuch, chronicon Portense. Leipzig 1612. — Erich Brandenburg, Moritz zu Sachsen. Leipzig 1898. — C. A. B., Gegenwärtige Beschaffenheit der Schulpforta. Leipzig 1791. — F. K. Kraft, Die Landesschule Pforta. Schleusingen 1814. — Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Festschrift zur Säkularfeier 1843. — W. Corssen, Altertümer und Kunstdenkmäler usw. des Cisterzienserklosters St. Marien und der Landesschule zu Pforta. Halle 1868. — Th. Flathe, St. Afra. Ein vorzügliches Buch, dessen Verfasser der Unterzeichnete zu besonderem Danke verpflichtet ist. — H. Peter, Die Pflege der deutschen Poesie auf den sächsischen Fürstenschulen. Mitteil. des Vereins für Geschichte der Stadt Meifsen I. 3. — Ders., G. Fabricii ad Andream fratrem epist. Pr. Meifsen 1891 u. 1892. — Ders., Lessing und St. Afra. Rundschau 6, 26 und Lessings Aufenthalt auf der Landesschule St. Afra. Schnorr, Archiv X. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Aufl. 1896.

Weimar. O. Heine.

## Finnländisches Schulwesen



**A. Geschichte des finnländischen Schulwesens. I. Das Schulwesen Finnlands vor 1809.** Durch die Kreuzzüge, die in den Jahren 1157, 1249 und 1293 von Schweden aus nach verschiedenen Teilen Finnlands unternommen wurden, gelangte der ganze damals bewohnte südliche und mittlere Teil des Landes unter schwedische Oberherrschaft. Mit der schwedischen Herrschaft wurden auch die ersten schwachen Spuren christlicher Kultur und schwedischer Gesellschaftsordnung nach Finnland übergeführt. Die Wirksamkeit der katholischen Kirche während dieser Zeit war hauptsächlich eine Missionstätigkeit mit dem Ziel, das Christentum unter den heidnischen Finnen auszubreiten und zu befestigen. Volksunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes kam wenig oder gar nicht in Frage. Um die Mitte des 15. Jahrhunderts wurde den Priestern jedoch eingeschärft, beim Gottesdienst in der Sprache des Volkes das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis und das Ave Maria vorzulesen. — In den finnischen Runen finden wir Heidentum und Christentum miteinander verbunden in Balladen und Legenden mit deutlich bewahrter Vorstellungsweise der finnischen Vorzeit.

Am Ende des Mittelalters gab es in Finnland sechs Städte. In Wiborg im östlichen Teile des Landes wird im Anfang des 15. Jahrhunderts eine Stadtschule erwähnt. In Raumo in Westfinnland gab es während des Mittelalters eine Schule, möglicherweise auch in Borga an der Küste des Finnischen Meerbusens. Über den Unterricht in diesen Schulen fehlen nähere Mitteilungen. — Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Fähigkeit, sich einigermafsen des Deutschen zu Handelszwecken zu bedienen: das sind die Kenntnisse, die bei einem Teil Bürger der mittelalterlichen Städte Finnlands anzutreffen sind.

Schon im 13. Jahrhundert wurde in Abo, der ältesten Stadt Finnlands, ein Dominikanerkloster gegründet. Im 15. Jahrhundert gab es auch in Wiborg ein solches. In dieser Stadt wird auch ein Franziskanerkloster erwähnt. Klöster dieses Ordens bestanden im letzten Jahrhundert des Mittelalters auch in Raumo und auf Aland. Das berühmteste von allen Klöstern Finnlands war dasjenige in Nadendal, einer kleinen Stadt in der Nähe von Abo. Dasselbe wurde 1440 gestiftet und gehörte dem schwedischen Brigittenorden. Auch in Finnland sind die mittelalterlichen Klöster für die Förderung der Aufklärung von Bedeutung gewesen. Wahrscheinlich waren in den finnländischen Klöstern Schulen eingerichtet. In Abo gab es eine Kathedralschule.

In den finnländischen Schulen des

Mittelalters lernten die Schüler lesen und schreiben sowie die Elemente der lateinischen Grammatik. In der Kathedralschule zu Abo war der Lehrplan jedoch umfangreicher. Er umfafste auch die Lektüre lateinischer Schriftsteller, Logik und Rhetorik nebst Arithmetik und Geographie. — Finnländer, die weitere Studien treiben wollten, bezogen ausländische Universitäten. In Paris, in Prag, in Leipzig und Rostock hat während des Mittelalters mancher Finnländer studiert.

Durch die Reformation, die in Finnland unter der Regierung Gustav Wasas (1523—60) durchgeführt wurde, kam die Predigt im Gottesdienst zu gröfserem Recht. Die Religionslehrer sollten ihren Zuhörern wenigstens eine Bibelkenntnis beibringen. In Schweden erschien erst das neue Testament, dann die ganze Bibel in der Sprache des Volkes. In Finnland datieren die Anfänge der Literatur in finnischer Sprache aus der Reformationszeit. Michael Agricola (Schulrektor in Abo, dann Bischof daselbst), welcher in Wittenberg studiert hatte, gab auf Finnisch ein Abc-Buch, ein Gebetbuch sowie 1548 seine Übersetzung des neuen Testaments heraus. Die grofse Bibel erschien auf Finnisch erst 1642. Trotz der Ansätze zu einer Aufklärung des Volkes mufs man doch gestehen, dafs die Arbeit an der Volksbildung in Finnland noch nicht in Zug gekommen war. Es dauerte noch sehr lange, bis selbst die elementarsten Kenntnisse, die Fähigkeit des Lesens, unter dem gemeinen Volk allgemein wurde. Die finnländischen Pfarrer haben dem finnischen Volke die Lesekunst geschenkt. Finnländische Bischöfe haben die Pfarrer zu diesem Unterricht angehalten. Als Förderer der Lesekunst im Volke ragte neben anderen Bischöfen besonders Johan Gezelius der Ältere im Bistum Abo (1664—90) hervor. Selbst auch Verfasser von Büchern fürs Volk, war er um den Unterricht des Volkes bemüht. Er wollte, dafs die Kinder in den Gemeinden im Lesen unterwiesen würden. Die Lesefertigkeit und die Kenntnis des Katechismus, bei deren Einlernung die Küster behilflich waren, sollten von den Pfarrern kontrolliert werden. Am Ausgang des 17. Jahrhunderts war die Fähigkeit geistliche Bücher zu lesen, sehr gewöhnlich besonders in Westfinnland und in Österbotten, der nördlichen Landschaft Finnlands. Der Eifer für den Volksunterricht fand eine Stütze in besonderen Vorschriften, so u. a. in dem allgemeinen Kirchengesetze von 1686.

Eine eigentliche Schule gab es auf dem Lande in Finnland nicht vor der Mitte des 17. Jahrhunderts. Da (1649) wurde in der Freiherrschaft des Reichskanzlers Axel Oxenstjerna, Kimito, ein Landpädagogium eingerichtet. Einige Zeit später wurden noch zwei solche, gleichfalls in Südfinnland, gegründet. Erst in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts begann das vierte Landpägagogium des Landes seine Wirksamkeit. In diesen wenigen eigentlichen Kirchspielschulen wurden die Schüler im Lesen und Religion, im Schreiben und Rechnen unterrichtet. Der eine und andere Schüler konnte, um Zutritt zu einer höheren Schule zu gewinnen, einen etwas umfangreicheren Unterricht erhalten. Auch in anderen Kirchspielen als den oben bezeichneten bemerkt man während des 18. Jahrhunderts bald hier bald dort gröfseren Eifer für den Volksunterricht. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts hört man von Kirchspiellehrern für Kinder in vielen Gemeinden.

Besser als in den Landkommunen war es mit dem niederen Schulunterricht in den Städten Finnlands bestellt, und zwar bereits während des 17. Jahrhunderts. In den älteren sowohl wie in den vielen neu angelegten Städten gibt es eine Schule. Schon einige Jahre nach der Gründung einer Stadt hat diese eine Unterrichtsanstalt aufzuweisen. In manchen Städten wurden höhere Schulen eingerichtet, in den übrigen Stadtschulen, die in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts allmählich Pädagogien genannt wurden. In diesen Pädagogien fanden zeitweise eine grofse Anzahl Schüler Aufnahme. Die meisten waren aus der Schulstadt, viele jedoch auch vom benachbarten Land. Später erhielten auch Mädchen zu einigen Pädagogien Zutritt. Der Unterricht wurde in fast allen von nur einem Lehrer gehandhabt, welcher Pädagog genannt wurde. Dieser unterrichtete während ein und derselben Stunde mehrere Abteilungen. In diesen Pädagogien sollten die Schüler lesen, schreiben und rechnen sowie Religion und auch etwas Latein

lernen, das letztere Fach als Vorbereitung zu weiterem Schulbesuch. Gezelius meinte, dafs Latein in den Pädagogien mit nur einem Lehrer nicht unterrichtet werden müfste. In Wirklichkeit wurde es besonders während des 18. Jahrhunderts so, dafs die Schüler lesen, Religion und schreiben sowie rechnen lernten. Für die besseren Schüler konnte hierzu vaterländische Geschichte und Geographie kommen, daneben Latein für diesen und jenen, der seine Studien auf einer gelehrten Schule fortsetzen wollte.

In den Städten, wo es eine höhere Schule gab, was in dieser bereits um die Mitte des 17. Jahrhunderts neben den Lateinklassen eine Schreiber- oder Apologistenklasse für diejenige eingerichtet, welche ihren Schulbesuch nicht weiter auszudehnen beabsichtigten. Die Schüler dieser Klasse lernten lesen, schreiben und rechnen sowie Katechismus; die weiter Fortgeschrittenen konnten sich im Aufsetzen einfacher Briefe üben und genossen Unterricht in Geographie und vaterländischer Geschichte. — Die Stadtpädagogien und Apologistenklassen bildeten somit in früheren Zeiten eine Art Bürgerschulen von grofser Bedeutung für die Einwohnerschaft der Städte und auch für das benachbarte Land. Als Unterrichtssprache fungierte im allgemeinen das Schwedische. Doch wurden in die Pädagogien sowohl als in die Apologistenklassen in grofser Zahl finnischsprechende Schüler aufgenommen. Gegen Ende der schwedischen Zeit wurde in einigen Pädagogien auch Unterricht auf Finnisch den Schülern erteilt, deren Muttersprache diese Sprache war. Im allgemeinen versuchte man, so schwer es auch oft war, ihnen das Schwedische beizubringen, damit sie dem Unterricht in der Sprache der Schule folgen konnten.

Was das höhere Schulwesen in Finnland betrifft, ist in den ersten Zeiten des Protestantismus keine weitere Entwicklung zu verzeichnen. Lieber im Gegenteil. In den Klosterschulen wurde der Unterricht eingestellt. Die Hauptschule des Landes, die Kathedralschule in Abo, hatte zeitweise keinen anderen Lehrer als den Rektor, und die Schülerzahl war gering. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts existierten jedoch drei Schulen für den höheren Unterricht. Zu dieser Zeit erschien Schwedens erste protestantische Kirchenordnung. Diese wurde 1571 gedruckt, war aber schon früher in Kraft getreten. Sie enthält einen Artikel Über die Schulen sowie einen anderen: Ordnung, wie in den Schulen gelehrt werden soll. Die Bestimmungen dieser beiden Artikel fufsen auf der von Philipp Melanchthon abgefafsten sächsischen Schulordnung. Im Jahre 1611 wurde ein besonderes Schulgesetz für das schwedische Reich bestätigt. Dasselbe hatte es auf eine verbesserte Lehrmethode abgesehen und legte Gewicht auf das Studium der klassischen Autoren; in den höheren Klassen sollte als Stilübung Cicero in Briefen und Reden nachgebildet werden. Weit bemerkenswerter als diese Schulordnung war die folgende, die 1649 ausgefertigt wurde. In diesem gründlichen und umfangreichen Schulgesetz, bei dessen Abfassung Comenius' Ansichten in mehreren Hinsichten von Einflufs gewesen sind, wurde u. a. bestimmt, dafs das Schwedische in der ersten sowie in der Apologistenklasse Schulsprache sein sollte. Unter den lateinischen Prosaschriftstellern bemerkt man nunmehr historische Autoren neben dem vorher alleinherrschenden Cicero. Der Unterricht bezweckte nicht nur die Mitteilung von Sprach-, sondern auch von Sachkenntnissen. Das Wissen von der Natur aber wurde aus Schriftstellern des Altertums, historische Kenntnisse aus klassischen Autoren geschöpft. Von grofser Bedeutung war für die Schulen die Methodus informandi, die von dem Aboer Bischof Johan Gezelius dem Älteren verfafst und 1683 gedruckt wurde. Diese Methodus wurde im Bistum Abo (West- und Nordfinnland) befolgt und wahrscheinlich auch in den übrigen Teilen des Landes beachtet. Nach derselben wird die Lektüre eines Kapitels der Bibel täglich anbefohlen und das Lesen des griechischen neuen Testaments auf Kosten profaner Schriftsteller hervorgehoben. Gezelius zeigt sich als ein Freund der Realbildung und des Anschauungsunterrichts. Sein Unterrichtsplan sollte in geeigneten Teilen im Bistum Abo auch befolgt werden, nachdem die folgende allgemeine Schulverfassung für das Reich in Kraft getreten war. Dieses Schulgesetz vom Jahre 1693, bei dessen Abfassung Gezelius Methodus nicht

unbekannt war, verrät eine Richtung auf das Praktische sowohl in der Anordnung des Unterrichts wie durch die Aufnahme von neuem Lehrstoff. Die letzte Schulordnung des 17. Jahrhunderts gewann keine dauernde Bedeutung für das Schulwesen Finnlands. An der Jahrhundertwende begann der grofse nordische Krieg (1700 bis 1721), während dessen letzter Jahre die materielle wie die geistige Kultur in Finnland in Verfall geriet. Und kurz danach, 1724, wurde eine neue Schulordnung bestätigt, die, obwohl nicht bestimmt von langer Dauer zu sein, für die finnländischen Schulen während der ganzen übrigen Zeit der schwedischen Herrschaft in Kraft war. Nach diesem Schulgesetz nehmen die lateinischen Klassiker einen noch hervorragenderen Platz ein; im Griechischen soll das neue Testament gelesen werden.

Nach diesem Überblick über die verschiedenen Schulgesetze — betreffs deren wir übrigens auf den Aufsatz über das schwedische Schulwesen in dieser Encyklopädie verweisen — gehen wir zur Darstellung der finnländischen Schulverhältnisse im besondern über. Unter der Regierung der Königin Christina (1632—54) war Graf Per Brahe 1637—40 und 1648—54 Generalgouverneur von Finnland. Er wirkte mit grofser Energie für den Aufschwung des Landes. Das Bildungswesen hatte in ihm einen aufgeklärten Förderer erhalten. Eine Folge seiner Wirksamkeit war es, dafs im Lande neue Schulen gegründet wurden. In den 40er Jahren des 17. Jahrhunderts haben wir sog. Trivialschulen nicht nur in Abo, Wiborg und Helsingfors, sondern auch in Björneborg und in dem nördlichen Nykarleby. Die Trivialschule der letztgenannten Stadt wurde 40 Jahre später nach dem in derselben Landschaft gelegenen Wasa verlegt, nachdem kurz zuvor der nördlichste Hauptort Finnlands, Uleåborg, eine gleiche Lehranstalt erhalten hatte. Diese Schulen hatten, von dem Lehrer der Apologistenklassen abgesehen, in der Regel vier Lehrer, von denen jeder den Unterricht in seiner Klasse handhabte. Die Schule in Abo hatte ihrer jedoch fünf, die 1690 in Tavestehus eingerichtete drei. Alle diese Trivialschulen waren bis ins 19. Jahrhundert in Tätigkeit, wo sie umgebildet wurden. Die ostfinnländische Trivialschule befand sich jedoch nach der Abtretung Wiborgs an Rufsland von 1724 ab in Nyslott, danach in Willmanstrand und schliefslich in Rantasalmi und Kuopio.

Wir wollen nun versuchen, eine Darstellung des Schulbesuchs eines finnischen Knaben, besonders im Bistum Abo in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu geben, aus welcher Zeit reichlichere Nachrichten vorliegen. In einem Alter von ungefähr zehn Jahren — bisweilen bei jüngeren, häufiger bei älteren Jahren — konnte der Knabe, der sich dem Studium widmen wollte, Eintritt in die unterste Lateinklasse der Trivialklasse, in der der Collega inferior den Unterricht leitete, erhalten. Er kam aus einem Pfarrhaus, aus einem Bürger- oder Bauernheim; adelige Knaben waren selten. Recht viele stammten aus einem armen Elternhaus, aber das Einschreibegeld war gering, der Gehaltsbeitrag ebenfalls. Nach der Schulordnung von 1724 sollte der Knabe, der in die niedrigste Klasse, die des Collega inferior, aufgenommen werden wollte, lesen können. Die meisten neuen Schüler besafsen aufserdem Kenntnisse in der Religion. Ihre Vorbereitung hatten sie zu Hause erhalten. Hatten sie das Pädagogium einer Kleinstadt besucht, so konnten sie gleich in die zweite Klasse einrücken. Wenn der Knabe das Finnische als Muttersprache hatte, war es gut, wenn er sich vor dem Eintritt in die Schule im Schwedischen geübt hatte. Sonst durfte er, jedoch nur ausnahmsweise, einige Zeit in der Apologistenklasse sitzen, um sich an das Schwedische zu gewöhnen, welches nunmehr auf Kosten des Lateinischen eine ausgedehntere Verwendung als Unterrichtssprache gefunden hatte. Nachdem der Knabe in die Matrikel der Schule aufgenommen war — wobei sein Name svedisiert oder latinisiert wurde, wenn er finnisch war —, hatte er sich an jedem Wochentag morgens 6 Uhr in der Schule einzufinden, nicht mehr von 5 Uhr wie während des 17. Jahrhunderts. Nachdem ein Gesangbuchlied gesungen und ein Kapitel aus der Bibel vorgelesen war, fingen die Stunden an, die bis 8 Uhr dauerten, um von 9 bis 10, 12—2 und 3—5 wieder aufgenommen zu werden. Der Unterricht fand etwas später teilweise zu anderen Stunden Tages statt, die Zahl der Stunde

blieb lange an den meisten Tagen sieben. Die Schulräume konnten recht geräumig sein, doch war die Schuleinrichtung primitiv. Wenigstens in den nördlichen Schulstädten des Landes wurden sämtliche Klassen der Trivialschule in ein und demselben Zimmer unterrichtet. In dem Schulhaus, das 1740 in Uleåborg fertig wurde, waren die Klassen allerdings durch eine Bretterplanke voneinander getrennt. Aber bei der Prüfung der Zeichnung erinnerte das Aboer Domkapitel daran, dafs die Planke nicht so hoch sein dürfte, dafs der Rektor, dem die Aufsicht über die Schule oblag, gehindert würde alle Klassen zu überschauen. Doch darf man hieraus nicht den Schlufs ziehen, dafs die übrigen Lehrer im allgemeinen die Disziplin nicht hätten aufrecht erhalten können. Diese war —, so vermeldet die Tradition — im ganzen hart und stramm. Körperliche Züchtigung kam häufig vor. Schon im Schulgesetz von 1649 war Klugheit und Mafshalten beim Bestrafen vorgeschrieben und zu strengen Ermahnungen geraten worden, bevor zu eigentlichen Strafen geschritten wurde. In der Praxis sah es jedoch noch lange danach nicht selten anders aus.

Was das Studium des jungen Mannes in der Trivialschule betrifft, ist zuerst zu bemerken, dafs die beiden einheimischen Sprachen, das Finnische und das Schwedische, im Lehrprogramm keine Stelle hatten. Die Ansätze zu einem Unterricht im Schwedischen waren so schwach, dafs sie kaum Erwähnung verdienen. Das Lateinische war dagegen die Sprache, die den Ehrenplatz einnahm. Mit ihm hatte der Schüler alsbald Bekanntschaft zu machen. Die Grammatik stand hoch in Flor. Durch beständiges Repetieren sollte sich das Gelernte im Gedächtnis befestigen. Neben der lateinischen Sprache hatten die Schüler im ersten Halbjahr Katechismus mit Erklärung sowie biblische Geschichte zu lernen. Mit diesen Fächern, Latein und Religion, beschäftigte sich der Zögling während seines ersten Schulsemesters. Denselben Fächern war sein Studium gewidmet, wenn er nach den Weihnachtsferien in die Schule zurückkehrte. Die unterste, wie auch die zweite Klasse waren in drei oder vier Abteilungen geteilt, die teilweise verschiedene Stoffe durchnahmen. Der Übergang von einer Abteilung in eine andere konnte auch während des Verlaufs des Schuljahres erfolgen. Aber am Schlufs des Schuljahres wurde geprüft, ob ein Schüler dem Unterricht in der höheren Klasse folgen konnte. Da, ungefähr eine Woche vor Johanni, wurde die Jahresprüfung abgehalten, bei der der Inspektor der Schule, ein Pastor aus der Gegend, anwesend war, und bei der über den Verlauf des Examens in den weiteren Klassen Protokoll geführt wurde. Diesem oder jenem konnte in Ausnahmefällen wegen schwächlicher Begabung abgeraten werden, seine Studien fortzusetzen, oder er konnte in die Apologistenklasse verwiesen werden. Zeugnisse pflegte man den Schülern nicht zu geben. Wohl aber wurde in den Schülerverzeichnissen ein Urteil über Anlagen, Fleifs und Führung des Schülers niedergelegt. War dieses Urteil nicht mifsbilligend, so konnte der Schüler, jedoch vorzugsweise nur in den höheren Klassen, eine Prämie aus den eingesammelten sog. Schülergeldern (djäknepengar) erhalten; die Sitte, dafs die Schüler selber in den Kirchspielen umherzogen und vom Volke Studienbeiträge einsammelten, war nicht mehr erlaubt.

Nach dem Schlufs des ersten Unterrichtsjahres pflegte der Schüler noch ein Jahr in der untersten Klasse zu sitzen. Ebenso waren die Schüler gewöhnlich auch zwei Jahre in jeder folgenden Klasse, so dafs die Schulzeit für die meisten achtjährig war. Diese Anordnung war schon seit dem Schulprogramm des Bischofs Gezelius eingebürgert. Während der Schüler das zweite Jahr in der untersten Klasse safs, trieb er dieselben Fächer wie im ersten Jahr, d. h. Religion und Lateinisch. In der zweiten, auf die unterste folgenden Klasse kam er unter die Leitung des Collega superior. Bei diesem hatte er zu Anfang jedes Halbjahrs abermals den Katechismus zu repetieren. Aufserdem wurde in dieser Klasse ein theologisches Kompendium auf Lateinisch begonnen, welches übersetzt und erklärt wurde. Also auch hierdurch ein Gewinn für das Studium des Lateinischen, das auch in dieser Klasse bei der Durchnahme der Grammatik wie auch leichterer lateinischer Autoren im Vordergrund des Unterrichts stand. In der Klasse des Collega

*superior* begannen die Schüler das griechische neue Testament zu lesen und griechische Grammatik zu treiben.

In den beiden oberen Klassen wurde der Unterricht von den beiden übrigen Lehrern der Schule, dem Vorsteher oder Rektor und dem Konrektor geleitet. Diese unterrichteten beide Klassen gemeinsam, und zwar jeder Lehrer drei Tage in der Woche. Es wurden hier jedes Halbjahr die grundlegenden Lehrbücher der Schule: der Katechismus und die lateinische Grammatik repetiert. Im übrigen setzten die Schüler die Lektüre des theologischen Kompendiums fort; im Examen sollten die Alumnen der obersten Klasse ihre Antworten auf Lateinisch geben können. Was diese Sprache anbelangt, mufsten die Schüler jetzt, nachdem sie sich mit Cornelius vertraut gemacht hatten, mit Cicero, Justinus und Ovid Bekanntschaft schliefsen; vor dem Ausgang dieser Periode steht auch Vergil auf dem Lehrprogramm. Disputationsübungen konnten vorkommen, und lateinische Schreibübungen waren üblich, wie schon in den vorangehenden Klassen. Im Griechischen wurde mit der Lektüre des neuen Testaments unter der Leitung des Konrektors fortgefahren. Der Rektor erteilte einigen Unterricht im Hebräischen, obwohl diese Sprache eigentlich nicht zum Lehrkursus der Trivialschule gehörte. Dagegen wurden den Schülern keine Kenntnisse in modernen Sprachen beigebracht; dies begann erst im Anfang des 19. Jahrhunderts, wo in den Jahreskursen das Deutsche und Französische erwähnt sind. In den beiden oberen Klassen wurde in Logik unterrichtet. Ebenso in Geschichte, allgemeiner und schwedischer, sowie in Geographie. Im Zusammenhang mit diesen Fächern wurden die Schüler der obersten Klasse in gewissen Jahren in die Staatenkunde eingeführt. Erwähnen wir noch, dafs der Konrektor in euklidischer Geometrie unterrichtete — in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde der lateinische Euklid mit einer schwedischen Ausgabe vertauscht —, so haben wir die gewöhnlichen Lehrfächer in den höchsten Klassen der Trivialschule aufgezählt. Allerdings wurden um die Mitte des 18. Jahrhunderts Stimmen laut, die in den Lehrplan die Naturgeschichte aufgenommen wissen wollten, welche mittelbar von praktischem Nutzen sei. Dieses Fach fafste in der Trivialschule jedoch keinen festen Fufs, obschon wohl in manchem Schuljahr Unterricht darin, und zwar besonders in Botanik, erteilt wurde.

Wir sehen, dafs die Lehrfächer der Trivialschule nicht zahlreich gewesen sind. Die Schule wollte ihren Alumnen vor allem Kenntnisse in den alten Sprachen, Lateinisch und auch Griechisch, sowie in Religion verschaffen. Hatten die Schüler die vier, gewöhnlich zweijährigen Lateinklassen der Schule durchgemacht und besonders die wichtigsten Schulbücher fleifsig repetiert, konnten sie sich zur Entlassung auf die Hochschule melden. Im Bistum Abo gab es nämlich kein Zwischenglied zwischen der Schule und der Akademie, kein Gymnasium, und somit konnten die Schüler der Trivialschule direkt auf die Hochschule übergehen. Das Gesuch um Entlassung wurde an den Bischof und das Domkapitel gerichtet, welches dasselbe gewöhnlich bewilligte. Die meisten Valedianten bezogen die finnländische Universität in Abo, dieser und jener die schwedische Universität in Upsala.

In mancher Beziehung abweichend stellte sich der Unterricht an der Kathedralschule zu Abo. Hier gab es mehr Lehrkräfte, und der Unterricht war seinem Umfang nach etwas ausgedehnter, die Resultate oft besser als anderswo. In Abo hatte von 1630—1640, wo die Universität gegründet wurde, ein Gymnasium bestanden. Später befand sich Finnlands einziges Gymnasium weiter im Osten des Landes. Es wurde 1641 in Wiborg eingerichtet und war daselbst bis 1710 in Tätigkeit, wo die Russen die Stadt eroberten. Fünfzehn Jahre später, als die Verhältnisse nach dem langen Kriege wieder geordnet waren, wurde es in Borga eröffnet, wo es dann verblieb. Als das Gymnasium in Wiborg eingeweiht wurde, erhielt es sechs Lektoren. Es hatte dann sogar sieben Lektoren, nach der Verlegung nach Borga aber nur fünf, wozu ein Adjunkt kam. Von diesen Lektoren unterrichtete einer in den theologischen Fächern, einer in römischer Literatur, einer in Geschichte, Moral und Geographie, einer im Griechischen und Hebräischen, einer in den mathematischen Fächern und Logik,

der Gymnasialadjunkt während einer Zeit in der Reichsverfassung, später in Naturgeschichte. In beiden Klassen des Gymnasiums wurde der Unterricht also von Fachlehrern gehandhabt. Der Lehrplan des Gymnasiums zu Borga weist einen gröfseren Umfang auf als der der Trivialschulen Westfinnlands. — Auch im Bistum Borga kam es vor, dafs die Zöglinge von der Trivialschule direkt auf die Universität übergehen konnten.

Die Lehrerstellen an den finnländischen Unterrichtsanstalten wurden von dem betreffenden Domkapitel besetzt. Nach dem Schulgesetze von 1693 hatten die Domkapitel jedoch nur das Recht, Lektoren und Rektoren vorzuschlagen, dagegen andere Lehrer zu ernennen. Nach dem Inkrafttreten des Schulgesetzes von 1724 gelangten Beförderungsangelegenheiten nur durch die Regierung zur Entscheidung, wenn gegen die Verfügung der Domkapitel Beschwerde eingelegt worden war. Betreffs der Kompetenz für Lehrerstellen betonten die geltenden Vorschriften sowohl tüchtige Kenntnisse als auch pädagogisches Geschick. Die ersteren wurden durch das Universitätsstudium erworben. Für die pädagogische Ausbildung war im allgemeinen nicht gesorgt. Doch mufs erwähnt werden, dafs der Universitätslehrer, der den gröfsten Einflufs auf die studierende Jugend an der finnländischen Hochschule hatte, Henrik Gabriel Porchan (1739—1804), in manchen Semestern Vorlesungen über Pädagogik und Didaktik hielt. Seine Ansichten offenbarten Einwirkungen von seiten der Richtung, deren grofser Bannerträger Locke war. Pädagogische Vorlesungen wurden dann während der letzten Jahre der schwedischen Zeit regelmäfsig gehalten. 1807 wurde ein pädagogisches Seminar an der Hochschule in Abo eingerichtet. Die Lehrzeit sollte drei Jahre umfassen. Während derselben sollte man sowohl seine theoretische Ausbildung in den Schulfächern und Pädagogik im Auge haben, als auch, während des dritten Jahres, praktische Übungen im Seminar und in der Kathedralschule absolvieren.

Als der für Finnland so unheilvolle, langwierige Krieg zwischen Karl XII. und Zar Peter durch den Frieden zu Nystad 1721 beendet war, wurde Schweden gezwungen, u. a. den südöstlichen Teil von Finnland oder den gröfseren Teil des heutigen Läns Wiborg an Rufsland abzutreten. Zwanzig Jahre verstrichen, da loderte ein neuer Krieg zwischen Schweden und Rufsland auf. 1743 wurde in Abo Frieden geschlossen, und abermals wurde ein Teil von Südostfinnland vom schwedischen Reiche abgetrennt. Somit gehörte das heutige Län Wiborg nebst einem kleineren Teil des heutigen Läns St. Michel zu Rufsland. Die Volksbildung in dem an Rufsland abgetretenen südöstlichen Finnland war lange durchaus vernachlässigt. Erst gegen Ende der Periode wurde der Verbesserung derselben, jedoch eigentlich nur in den Städten, einige Aufmerksamkeit zugewandt. Mit dem höheren Unterricht, der noch 1710 vollständig im Argen gelegen hatte, war es um die Mitte des 18. Jahrhunderts besser bestellt. Wiborg erhielt 1745 eine Kathedralschule, Fredrikshamn eine Trivialschule. In den Städten wurden Pädagogien eingerichtet. Diese Schulen wurden 1788 umgebildet, jedoch nicht zum Vorteil des Unterrichts. Später erfolgte im Unterrichtswesen des östlichen Finnlands ein Fortschritt, indem Wiborg 1805 ein Gymnasium und eine Kreisschule bekam. Gleichzeitig wurden dreiklassige Kreisschulen, die den Trivialschulen ähnlich waren, in zwei sowie zweiklassige Kreisschulen in den drei übrigen zu Rufsland gehörigen ostfinnländischen Städten eingerichtet. Wenigstens seit 1795 gab es in Wiborg eine Schule für Mädchen, die 1804 eine zweiklassige Töchterschule wurde. Unterrichtssprache war in den ostfinnländischen Schulen, seitdem diese um die Mitte des 18. Jahrhunderts wieder restituiert waren, im allgemeinen das Schwedische, aufser in der Kathedralschule zu Wiborg, wo auf Deutsch unterrichtet wurde. Die Versuche gegen Ende des Jahrhunderts auf Russisch zu unterrichten fielen nicht zum Vorteil des Unterrichts aus. Gegen den Schlufs der Periode ist das Deutsche Unterrichtssprache, da dasselbe »als Muttersprache dieser Provinzen« betrachtet wurde, wie es in einer Verfügung für die Kreisschulen, die unter der Direktion der Universität Dorpat stehen sollten, heifst. Die Volkssprache war im südöstlichen Finnland zum durchaus überwiegenden Teile das

Finnische. In den Städten wurde daneben auch Schwedisch, Deutsch und etwas Russisch gesprochen.

**II. Das Schulwesen Finnlands nach 1809.** Das Jahr 1809 ist eigentlich kein besonderer Markstein in der Schulgeschichte Finnlands. Es ist aber von durchgreifender Bedeutung für die Geschichte des Landes überhaupt, für die ganze Entwicklung des Volkes. 1808—1809 wurde wieder zwischen Rufsland und Schweden Krieg geführt. Nach zähem Widerstand des finnländischen Heeres wurde Finnland von den Russen erobert. Die Stände des Landes traten im März 1809 zum Landtag in Borga zusammen, wo Alexander I. dem finnischen Volke sein Versprechen die Verfassung zu halten gab, und die Vertreter des finnischen Volkes dem neuen Monarchen den Huldigungseid leisteten. Im September desselben Jahres schlossen die kriegführenden Mächte in Fredrikshamn Frieden, wodurch Finnland von Schweden abgetrennt wurde. Finnland war also mit dem russischen Reiche vereinigt. Es lag der weitblickenden Staatskunst Alexanders I. jedoch fern, die bestehenden Verhältnisse im Lande umzustürzen. Nach seinem Programm sollte sich das finnische Volk in seinen inneren Verhältnissen frei entwickeln dürfen. Er bestätigte mit bindender Sanktion die Religion des Volkes, die evangelisch-lutherische, und die während der schwedischen Zeit geltende Verfassung des Landes, die dem einzelnen Mitbürger persönliche Freiheit und dem Volke das Steuerbewilligungsrecht und die Teilnahme an der Gesetzgebung zusicherte. Dessenungeachtet war die äufsere Veränderung eine grofse. Und in den ersten Zeiten nach 1809 liegt etwas teils Lähmendes, teils Tastendes über der Wirksamkeit im Lande. Erst gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts ist es, als ob das finnische Volk zu nationalem Bewufstsein erwachen wollte. Es hat sich dann an einer in vieler Hinsicht neugestaltenen sozialen und kulturellen Arbeit versucht.

In der ersten Zeit nach der Trennung Finnlands von Schweden ging die Unterrichtsarbeit unter der heranwachsenden Jugend des Landes in denselben Bahnen weiter wie zuvor. Die Eltern sollten ihre Kinder dazu anhalten, lesen zu lernen und sich die Hauptstücke der christlichen Religion anzueignen. Konnten die Eltern sie nicht selbst unterrichten, so sollten die Kinder zu diesem Zweck zum Schullehrer oder Küster des Kirchspiels gehen. Die Aufsicht über den Unterricht stand der Geistlichkeit zu. Diese suchte darüber zu wachen, dafs die Jugend lesen und den Katechismus kennen lernte. Der Unterricht hatte fortgesetzt ein religiöses Gepräge. In der zweiten Hälfte der 20er Jahre bemerkt man unter den Diskussionen über den Volksunterricht, die da geführt werden, neue Gesichtspunkte. Die Schulen für das Volk konnten auch einen anderen Zweck haben als den, nur zur Lesefertigkeit und den notwendigsten Religionskenntnissen zu verhelfen; es konnten in ihnen im täglichen Leben nützliche und allgemein bürgerliche Kenntnisse übermittelt werden; sie sollten also nicht den ersten Leseunterricht geben. Durch den Unterricht sollten die Begriffe geklärt, der Verstand geübt und das Herz gebildet werden. Auch der Unterricht der Mädchen müsse beobachtet werden. Die zukünftigen Lehrer sollten eine sowohl theoretische als praktische Vorbereitung erhalten. In den 40er Jahren war die Volksschulfrage in mehreren Zeitungen des Landes Gegenstand von Diskussionen. Es wurde gefordert — obwohl dem auch widersprochen wurde —, dafs in Finnland besondere Volksschulen eingerichtet werden sollten, wenigstens eine in jeder Gemeinde. Die Volksschule solle erziehen, den Grund zu einer allgemeinen bürgerlichen Bildung legen, Liebe zum Wissen und gute Sitten erwecken, eine Richtung aufs Praktische haben. Der Hausunterricht sei als die Grundlage der Volksschule vorauszusetzen. 1851 wurde ein Komitee für die Förderung der religiösen Volksaufklärung im Lande verordnet. Dieses Komitee, dem einige der höchsten weltlichen und geistlichen Würdenträger des Landes angehörten, arbeitete einen Vorschlag aus, der wohl darauf ausging, die Lesekunst im Volke zu verbreiten, jedoch nicht geeignet war, die Volksschulfrage vorwärts zu führen. Der Vorschlag hatte die Bestätigung noch nicht erhalten, als 1853 der orientalische Krieg ausbrach und die Aufmerksamkeit der Regierung auf andere Fragen lenkte. Und es war ein Glück für das Land, dafs er nicht bestätigt wurde, betont Dr. Gustaf F. Lönnbeck, der

Historiker der Volksschularbeit in Finnland, dem wir hier folgen.

Es war eine Zeit des Fortschritts für das finnische Volk, als Alexander II. (1855 bis 1881) regierte. In nationaler wie in politischer Hinsicht war sie es, und zugleich für die Entwicklung der Kultur. Auch der Volksunterricht kam von neuem in Schwung. Am 24. März 1856 präsidierte der Grofsfürst von Finnland, Kaiser Alexander II. selbst im finnländischen Senat zu Helsingfors. Er beauftragte da den Senat, u. a. Vorschläge darüber abzugeben, wie die Organisation von Schulen für die Volksbildung in den Gemeinden auf dem Lande erleichtert werden könne. Der Herrscher kam also einem Wunsche entgegen, der von manchem Mitbürger im Lande gehegt wurde. Von den drei Domkapiteln des Landes wurden Gutachten über die Frage eingefordert. Diese Gutachten offenbaren eine starke Ähnlichkeit mit dem oben berührten Komiteevorschlag, an dessen Abfassung die Bischöfe teilgenommen hatten. Die Berichte der Domkapitel wurden gedruckt, und es stand interessierten Personen frei, mit Gutachten über die Angelegenheit einzukommen.

Unter den Auslesungen und Vorschlägen, die also von Pfarrern und anderen für den Volksunterricht interessierten Personen abgegeben wurden, war einer, der von entscheidender Bedeutung wurde. Er war von dem Inspektor der finnländischen Kirchenschule in St. Petersburg, Uno Cygnaeus, abgefafst. Dieser Mann, 1810 in Tawastehus geboren, war nach beendigten Studien an der finnländischen Universität, die 1828 von Abo nach Helsingfors verlegt worden war, zum Priester geweiht worden. Darnach war er einige Jahre in Wiborg als Pfarrer tätig, nahm aber bald eine Stelle als evangelisch-lutherischer Pfarrer der Finnen, Schweden und Deutschen an, die in den Kolonien der russisch-amerikanischen Handelskompagnie in Nordwestamerika wohnten. Auf der Insel Sitka, dem Hauptort seiner Wirksamkeit, blieb er fünf Jahre (1840—1845). Schon da, sagt er selbst, wurde bei ihm der Gedanke wach, dafs die Erziehung durch das ganze Schul- oder Entwicklungsalter hindurch von aufserordentlicher Bedeutung sei. Seine halbgereiften Erwägungen nahmen allmählich durch das Studium Pestalozzis, Fröbels und Diesterwegs feste Gestalt an. Zum Studium der Schriften dieser Männer fand Cygnaeus trotz seiner anstrengenden praktisch-pädagogischen Tätigkeit Zeit, während er in St. Petersburg wohnhaft war. Nach dieser Stadt war er übergesiedelt, nachdem er sich etwa über ein Jahr in der Heimat aufgehalten hatte. Er war Vorsteher und Inspektor der finnischen Kirchenschule in der Hauptstadt Rufslands und daneben Religionslehrer der finnländischen Jugend in den dortigen Erziehungsanstalten. In Petersburg wohnte er auch noch, als er im September 1857 an den Senat die »Strödda tankar om den tillämnade Folkskolan i Finland« (Zerstreute Gedanken über die geplante Volksschule in Finnland) einsandte, die von grundlegender Bedeutung für die weitere Entwicklung der Volksschulfrage in seinem Vaterland wurde. Uno Cygnaeus hob hervor, dafs die Domkapitel den Zweck der Volksschule schief und einseitig aufgefafst hätten, wenn sie dieselbe nur zu einer zur Konfirmandenschule vorbereitenden Anstalt machen wollten. Im Gegensatz dazu hielt er dafür, dafs der Zweck der Volksschule darin bestehen müsse, durch die Förderung wirklicher Lesefertigkeit den unteren Klassen der Gesellschaft Gelegenheit zu verschaffen, sich eine allgemeine bürgerliche Bildung zu erwerben und die Anlagen und Kräfte zu entwickeln, die der Herr in einen jeden niedergelegt habe, was bisher nur ein Privilegium der oberen Klassen gewesen sei. Der Unterricht in der Volksschule müsse darauf ausgehen, dafs das Kind lerne, Gott in seinen Offenbarungen in der Natur, der Geschichte und der Heiligen Schrift zu suchen und zu erkennen. Daher müfste das höchste Streben der Volksschule darauf gerichtet sein, das Kind naturgeschichtliche, bibelgeschichtliche und weltgeschichtliche Lesebücher lesen zu lehren.

Eine an Cygnaeus' Ansichten gemahnende Auffassung von der Aufgabe der Volksschule lag der Anheimstellung des Senats und dem Beschlufs des Herrschers in der Frage zu Grunde. In der diesbezüglichen Bekanntmachung vom Jahre 1858 wurde verordnet, dafs feste Volksschulen auf dem Lande eingerichtet würden, wo der erste Unter-

richt im Lesen fortgesetzt zu Hause sowie in Dorfschulen erfolgen sollte. Die Gemeinden sollten jedoch nicht verpflichtet sein, solche Schulen einzurichten, noch auch allein die Kosten für sie zu bestreiten; wenn eine Kommune eine Volksschule zu gründen wünschte, sollte sie dies dem Senat melden, und alsdann solle sie zur Unterhaltung der Schule eine Staatsunterstützung erhalten. Sollten aber Schulen zu stande kommen, so müsse es Lehrer, wohlausgebildete Lehrer geben. Und für diese Ausbildung war für zukünftige Lehrer und Lehrerinnen ein Seminar vonnöten. Die Organisation eines Seminars wie der Volksschulen war aber in Finnland etwas Neues. Daher befand man es für notwendig, einen Stipendiaten auszuersehen, der die betreffenden Verhältnisse in anderen Ländern studieren sollte. Dieses Reisestipendiat wurde Uno Cygnaeus. Nachdem er sich mit dem Volksschulwesen in Schweden und Dänemark beschäftigt hatte, hielt sich der Stipendiat in verschiedenen deutschen Staaten, wie auch in Österreich und in der Schweiz auf. Cygnaeus lieferte nach seiner Rückkehr einen Reisebericht ein. Danach wurde er beauftragt, Vorschläge zur Einrichtung eines Volksschullehrerseminars sowie zur Organisation der Volksschulen im Lande zu machen. Diese Vorschläge wurden nebst einer einleitenden Rechenschaftsablage über die bei der Ausarbeitung der Vorschläge befolgten Prinzipien Ende des Jahres 1860 an den Senat eingesandt. Im folgenden Jahre wurde ein Komitee zur Prüfung der Vorschläge eingesetzt. Dieses, das wesentlich anders zusammengesetzt war als das Volksunterrichtskomitee, das ein Dezennium früher zusammengetreten, schloſs sich in der Hauptsache den Ideen und Projekten Cygnaeus' an. Gemäſs dem Vorschlag des Komitees wurde 1863 ein Seminar für die Ausbildung von Volksschullehrern und -lehrerinnen eingerichtet. Es wurde nach der kleinen Stadt Jywäskylä in der Mitte des Landes verlegt; Unterrichtssprache wurde das Finnische. 1866 erging das Volksschulgesetz, bei dessen Ausarbeitung im wesentlichen die Vorschläge Cygnaeus' als Richtschnur gedient haben. Die Arbeit dieses Mannes für das Volksschulwesen im Lande war damit nicht zu Ende. Er wirkte einige Jahre als Vorsteher des Seminars in Jywäskylä und lange Zeit als Oberinspektor der Volksschulen (gestorben 1888). Schon bevor die Volksschulverordnung erschienen war, war die eine und die andere Volksschule eingerichtet worden. Nach 1866 ist die Zahl dieser Schulen vergleichsweise rasch gewachsen, was aus einer Tabelle in unserer Schilderung der gegenwärtigen Lage der Volksschule zu ersehen ist. Seit anderthalb Dezennien existieren in Finnland auch Volkshochschulen, über die weiter unten eine Darstellung gegeben werden soll.

Nachdem Finnland vom schwedischen Reiche getrennt worden war, blieb das Schulgesetz von 1724 im Lande fortgesetzt bestehen. In Schweden trat gerade um diese Zeit ein neues Schulgesetz in Kraft. In Finnland wurde 1814 eine Kommission für die Regelung der allgemeinen Unterrichtsanstalten eingesetzt. Diese sollte Vorschläge zu einer den Bedürfnissen der Zeit dienenden und verbesserten Neuordnung der Lehranstalten abgeben. Die Kommission arbeitete ohne Energie und wurde schlieſslich 1825 aufgelöst. Schon im folgenden Jahre wurde eine neue Kommission verordnet, die einen Vorschlag zu einem neuen Schulgesetz fertigstellte. Aber erst der von dem neuen Schulkomitee von 1835 abgefaſste Vorschlag erhielt seine Bestätigung. Und 1841 wurde das Gesetz betreffend die Elementarlehranstalten im Groſsfürstentum Finnland erlassen. Diesen allgemeinen Verordnungen folgten einzelne Vorschriften in dem Gesetz betreffend die Gymnasien und Schulen von 1843.

Auſser diesen kurzen Andeutungen über die Vorarbeiten zu einer Neuordnung der Schulen in Finnland mögen hier noch einige Zeilen über die neuen Bestrebungen innerhalb des Schulwesens während der drei ersten Jahrzehnte nach 1809 Platz finden. Unter den Ausländern, die Pestalozzi in Yverdun besuchten, war auch ein junger Finnländer, Odert Henrik Gripenberg. Dieser ideal veranlagte junge Mann, der dem Willen seines Vaters entsprechend die finnländische Kadettenschule durchgemacht und dann am Kriege 1808 teilgenommen hatte, nahm bald seinen Abschied aus dem Militärdienst; er wollte, wie er selbst erklärte, nur der Erziehung der Jugend leben. Na[illegible]nthalt im Ausland kehrte [illegible] und eröffnete 1812

in Tawastehus ein Erziehungsinstitut, das jedoch im Jahre darauf nach Björneborg verlegt wurde. Obwohl etwas unpraktisch, war er auch späterhin an verschiedenen Orten als Lehrer und Erzieher tätig; besonders ist zu erwähnen, dafs er 1835 mit seiner Gattin in Helsingfors eine Töchterschule einrichtete. Durch diese wurde er ein Pionier für den Mädchenschulunterricht wie durch seine früheren Anstalten für den finnischen Realunterricht, indem neuere Sprachen und Naturkunde in seinem Lehrprogramm einen Platz im Vordergrund einnahmen. Beim Unterricht war er bestrebt, die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen. — Hier verdient auch erwähnt zu werden, dafs eins der alten Kleinstadtpädagogien, die ihre Wirksamkeit alle immer noch fortsetzten, durch eine neue Klasse erweitert wurde. Es war dies das Pädagogium zu Jakobstad in Nordfinnland, und zwar erfolgte die Erweiterung auf Grund einer privaten Schenkung eines vermögenden Kaufmanns der Stadt. Das Programm der neuen Klasse, die im Anfang der 20er Jahre zu stande kam, sollte darauf ausgehen, einen umfassenderen Unterricht in allgemein bildenden Fächern als in der untersten Klasse mitzuteilen und die Schüler in Korrespondenz, Rechnungsführung sowie etwas Deutsch und Französisch zu unterweisen. Diese Klasse konnte also bei ihren Schülern den Grund zu einer höheren bürgerlichen Bildung legen, als es die zu jener Zeit gewöhnlichen vermochten.

Nachdem 1828 die Universität nach Helsingfors verlegt worden war, hatten sich eine Anzahl der hervorragendsten jüngeren Leute der neuen Universitätsstadt zu gesellschaftlichem Verkehr zusammengetan, bei dem regelmäfsig literarische und andere Fragen von allgemeinem Interesse erörtert wurden. In dieser Gesellschaft keimte der Gedanke auf, eine private höhere Lehranstalt in Helsingfors einzurichten, wo allerdings eine Trivialschule und eine private Lehranstalt bereits existierten. Der Vorschlag wurde ins Werk gesetzt, und 1831 begann das Helsingforser Lyceum seine Wirksamkeit. Das Prinzip, das die Anstalt leiten sollte, war, dafs für alle, die einmal in der Staatsverwaltung, im Dienst der Kirche oder der Wissenschaft wirken würden, im jüngeren Alter ein gemeinsamer Grund für weitere Kenntnisse und zur Stärkung der Seelenkräfte gelegt werden sollte. Nur die allgemein menschliche oder humanistische Bildung könne ein solches Fundament sein, und diese werde vornehmlich durch das Studium der Sprachen und der Mathematik erworben. Diese Fächer sollten daher den Hauptgegenstand des Unterrichts ausmachen, auch darum, weil sie allein eine so gründliche und sichere, d. h. wissenschaftliche Methode erlaubten, die die Verstandeskräfte zu voller Stärke und Reife entwickeln könne. Lehrfächer sollten werden die klassischen Sprachen, doch auch das Französische, Deutsche und Russische, ferner aufser Mathematik Geschichte und Geographie und in den höheren Klassen Rhetorik, Poetik und Naturgeschichte; der Religionsunterricht sollte mit der liebevollsten Fürsorge gehandhabt werden. Dem Publikum also mitgeteilt, erhielt dieses Programm für das Helsingforser Lyceum Gültigkeit, welches die Lehrfächer mit gröfserer Entwicklungsmöglichkeit als die staatlichen Schulen teilweise anders erteilte als diese, welches dem Gedächtnis des Schülers nur dasjenige einprägen wollte, was sein Anschauungs- und Denkvermögen klar erfafst hatte, und welches sorgfältig die Lehrbücher auswählte und regelmäfsig durch schriftliche Examina die Fortschritte der Zöglinge prüfte; unter den Strafen kam die körperliche Züchtigung in den 30er Jahren so gut wie gar nicht vor, während sie zu dieser Zeit in anderen Schulen sehr gewöhnlich war. Sechzig Jahre lang war das Helsingforser Lyceum, das zumeist unter einer auf theoretischer Einsicht fufsenden festen pädagogischen Leitung stand und in überwiegender Zahl gute Lehrer besafs, eine hervorragende Unterrichtsanstalt in der Hauptstadt Finnlands. Es ging 1891 ein. — 1840 wurde in Abo ein privates Reallyceum eröffnet, das jedoch nur drei Jahre bestanden hat. Neben anderem Neuen wurden hier eine grofse Anzahl Stunden in der russischen Sprache eingeführt. Für die modernen Sprachen wurden zu derselben Zeit in einer Parallelabteilung am Helsingforser Lyceum eine grofse Anzahl Stunden angesetzt.

Wir gehen nun zu den Verordnungen

der Jahre 1841 und 1843 zurück. Laut diesen sollte es aufser Lehranstalten für den Volksunterricht im Lande folgende Schulen geben: 1. Niedere Elementarschulen für Kinder, die später in den Staatsdienst eintreten oder Lebensberufe wählen wollten, die in gröfserem oder geringerem Mafse wissenschaftliche Bildung fordern. Diese Schulen konnten zweierlei Art sein: einklassig oder zweiklassig. 2. Höhere Elementarschulen für dieselben Zwecke, aber mit erweitertem Lehrkursus, so dafs die Knaben daselbst zum Eintritt ins Gymnasium vorbereitet wurden. Diese Anstalten bestehen aus vier Klassen. 3. Gymnasien, für den Abschlufs der Elementarbildung, zur Benutzung des wissenschaftlichen Unterrichts, der auf der Universität mitgeteilt wird. Die Gymnasien sollen aus zwei Klassen bestehen. 4. Töchterschulen für Töchter gebildeter Eltern mit Unterricht in dem Wissen und den Handarbeiten, die zu einer sorgfältigen weiblichen Erziehung gehören. Die niederen Elementarschulen traten jetzt an die Stelle der alten Pädagogien und der Apologistenklassen der Trivialschulen, jedoch mit erweiterten Kursen für die zweiklassigen. Über den niederen Unterricht in den Städten ist hinzuzufügen, dafs es in den meisten Armenschulen gab, in denen man zu dieser Zeit das Bell-Lancastersche Unterrichtssystem befolgte. Die früheren Trivialschulen wurden durch die höheren Elementarschulen ersetzt, die ihre Schüler jedoch nur auf ein Gymnasium, nicht zur Universität entlassen konnten. In den höheren Elementarschulen nahm das Latein einen hervorragenden Platz ein, ebenso die Mathematik. Im übrigen sieht man auf Mannigfaltigkeit der Fächer, die im Vergleich mit der früheren Homogenität des Stundenplans verwirrend wirkt. Im Gymnasium war jede der beiden Klassen in zwei Linien geteilt: die eine für diejenigen, die sich dem Lehrstand widmen, die andere für die übrigen. In der ersteren Abteilung waren Latein und Griechisch, sowohl klassisches wie Bibelgriechisch, wichtige Fächer; da wurden auch Theologie, philosophische Gegenstände und Hebräisch getrieben. In der anderen Abteilung gab es weniger Latein, dagegen aber Französisch und besonders Russisch sowie Naturgeschichte und Zeichnen. Die übrigen Fächer waren gemeinsam, nämlich Religion und Kirchengeschichte, Mathematik, Geschichte, Geographie, Deutsch, Finnisch und die Nebenfächer Turnen und Singen. In dem Lehrplan der Töchterschule waren für beide Klassen wohl die Hälfte der wöchentlichen Stunden für die Handarbeiten reserviert; die übrigen Fächer waren: Religion, Arithmetik, Geschichte, Geographie, Russisch, Französisch und Deutsch sowie Aufsatz und Zeichnen, und zwar waren die übrigen Stunden ganz gleichmäfsig auf diese Fächer verteilt. — Für die ähnlichen Schulen im Län Wiborg wurde eine in einer Hinsicht abweichende Lehrordnung festgesetzt, indem nämlich beim Unterricht in russischer Literatur wie auch Geschichte und Geographie das Russische als Unterrichtssprache fungieren sollte, jedoch blofs in den Schulen mit männlichen Zöglingen. In den niederen Elementarschulen und in den drei unteren Klassen der höheren Elementarschulen wurde der Unterricht von Klassenlehrern erteilt. Im Gymnasium waren es Fachlehrer. In den obersten Klassen der Elementarschulen unterrichteten zwei Lehrer, in den Töchterschulen eine Lehrerin und ein Lehrer sowie Sprachlehrer. — Niedere Elementarschulen mit einer Klasse und einem Lehrer wurden in den kleinsten Städten wie auch in den übrigen Städten, wo es keine höhere Schule gab, eingerichtet. Doch bekam Abo eine Elementarschule mit zwei Klassen, analog den Kleinstädten, die nicht unter den unbedeutendsten figurierten. Höhere Elementarschulen wurden in zehn Orten gegründet. Die Zahl der Gymnasien stieg auf fünf. Von diesen waren zwei recht hoch im Norden des Landes gelegen: in Kuopio und Wasa. In Abo war schon 1830 ein neues Gymnasium eingerichtet worden. Die beiden anderen waren die jetzt umgebildeten in Borga und Wiborg. Töchterschulen sollte es in Helsingfors, Abo und Wiborg geben.

Etwas über ein Dezennium verging, da wurde für Finnland ein neues Gesetz betreffend die Gymnasien und Schulen erlassen (1856). Dieses [illegible] neue Art Lehranstalten [illegible] nasien für allge[illegible] Wiborg und [illegible] Zivilbeamtenbi[illegible]

waren eine grofse Anzahl Stunden für Russisch und Französisch angesetzt, Latein dagegen wurde nicht getrieben. Für alle Gymnasien wurden nur drei Klassen bestimmt. In den Gymnasien für allgemeine Bildung waren die beiden unteren Klassen für alle Schüler gemeinsam, die oberste Klasse aber zerfiel in vier getrennte Bildungslinien. Eine war für zukünftige Theologen, eine für zukünftige Philologen, die dritte für zukünftige Juristen und Beamte in den niederen Verwaltungen, die vierte für diejenigen, welche Mathematiker, Landmesser oder Forstmeister werden wollten. Einige Fächer — auch etwas Latein — waren für alle Schüler der obersten Klasse gemeinsam. Für die theologische Linie kam Dogmatik, Hebräisch, das neue Testament auf Griechisch hinzu; für Theologen und Philologen klassisches Griechisch und neue römische Autoren. Auf den übrigen Linien wurden mehr neuere Sprachen getrieben, dazu kamen Sprach- und Schreibübungen auf Französisch und Russisch, für die zweite und dritte Linie auf Russisch nebst russischer Literatur; für Juristen auch allgemeine Statistik und Natur- und Staatsrecht. Auf der vierten Bildungslinie waren Trigonometrie, Physiologie, Mineralogie und Chemie, Geognosie, Mechanik und Anwendung der Geometrie auf Landvermessungen besondere Fächer. Die Lehrkurse der Töchterschulen wurden erweitert, so dafs nunmehr nur ein Dritteil der Stundenzahl auf die Handarbeiten kam. Die Schule in Helsingfors erhielt vier Klassen, die in Abo und Wiborg drei. Im östlichen Teil von Nordfinnland wurde jetzt die erste Töchterschule — mit zwei Klassen — in Kuopio eingerichtet; im westlichen Teile hatte in Jakobstad seit 1853 eine private bestanden; 1857 kam eine staatliche in Wasa hinzu.

Bereits 1862 wurden wieder Änderungen in der Verordnung über die Schulen vorgenommen. Physiologie, Geographie, Mechanik, Natur- und Staatsrecht wie auch allgemeine Statistik sollten nicht mehr in den Gymnasien getrieben werden. Das Zivilgymnasium in Wiborg wurde eingezogen. In den Töchterschulen sollte nur eine fremde Sprache obligatorisch sein. Es wurde bestimmt, dafs in Helsingfors eine Normalschule eingerichtet werden sollte. Diese begann 1864 ihre Wirksamkeit. Über die Institution der Normalschulen, die für die Ausbildung von Lehrern an den höheren Schulen in Finnland von überaus grofser Bedeutung gewesen ist, wird weiter unten in diesem Artikel zusammenhängend die Rede sein.

Die 60er Jahre brachten noch eine wichtige Veränderung im Schulwesen Finnlands. Auch nach 1809 hatte dasselbe unter der Aufsicht der Domkapitel und Bischöfe gestanden. Während der 60er Jahre fand jedoch die Ansicht immer mehr Gehör, dafs für die Überwachung der Schulen eine besondere zentrale Behörde eingerichtet und dafs die Aufsicht über die Unterrichtsanstalten wenigstens in der Hauptsache der kirchlichen Behörde entzogen werden müfste. Dies erfolgte denn auch, als 1869 eine Oberdirektion für das Schulwesen (Oberschulbehörde) Finnlands eingerichtet wurde. Der erste Vorsitzende dieser Schulbehörde, der schon vorher einer der höchsten Beamten des Landes war, war ein wirksamer Mann, der für die Entwicklung der Schulen in der Nützlichkeitsrichtung gehende Pläne hatte, die jedoch unter den Pädagogen und anderen für Schulfragen interessierten Mitbürgern auf grofsen und in gewissen Teilen allgemeinen Widerstand stiefsen. Während der verflossenen Dezennien bemerkt man übrigens unter den Mitgliedern der Schulbehörde aufser dem genannten Oberinspektor der Volksschulen, Uno Cygnaeus, Dr. Carl Synnerberg, den Oberinspektor für den Sprachunterricht 1869—1902, Redakteur der Zeitschrift des Pädagogischen Vereins in Finnland 1871—1899. Was das Lehrerpersonal der finnländischen Schulen während des verstrichenen Jahrhunderts anbelangt, so hat dasselbe manche Namen aufzuweisen, deren Träger in den Annalen der finnländischen Schulen ihren Klang haben. Es verdient besonders erwähnt zu werden, dafs um die Mitte des vergangenen Jahrhunderts viele Männer als Lehrer gedient haben, die zu den ersten im Lande gehörten; das Weitesttragende in ihrer Lebensarbeit lag jedoch aufserhalb der Grenzen der Schule. Der Nationaldichter Finnlands, Johan Ludwig Runeberg, war Lehrer am Helsingforser Lyceum und dann Lektor in Borga. Der Physiker und Dichter Johan Jakob Nervander war eine Zeitlang Lehrer am

Helsingforser Lyceum. Der nationale Erwecker des finnischen Volkes, Johan Wilhelm Snellman war gleichfalls Lehrer an dem genannten Lyceum sowie später mehrere Jahre Rektor der höheren Elementarschule in Kuopio. Der für ideelle Bestrebungen so tätige Schriftsteller und Redner Fredrik Cygnaeus war Lektor an der finnländischen Kadettenschule sowie Rektor der Trivialschule in Helsingfors. Das Rektorat der höheren Elementarschule in Wasa hatte Lars Stenbäck inne, lyrischer Dichter und einer der ersten Vorkämpfer für eine tiefgehende religiöse Erweckungsbewegung im Lande. Zacharias Topelius, Dichter und Verfasser von Märchenbüchern und historisch nationalen Novellen, wirkte eine Zeitlang als Schullehrer in Helsingfors.

1872 wurde ein Schulgesetz publiziert, das in den Hauptzügen noch heute in Finnland gilt. 1883 wurden jedoch darin einige Änderungen angebracht, und ebenso wieder später. Die 80 er Jahre sind darum wichtig, weil da die erste der heute zahlreichen gemischten oder Gemeinschulen gegründet wurde, d. h. Lehranstalten, in denen Schüler beiderlei Geschlechts die ganze Schulzeit hindurch bis zum Abiturientenexamen gemeinsam unterrichtet werden. Über diese in der Schulentwicklung des Landes wichtigen Institute wird im zweiten Abschnitt dieses Aufsatzes berichtet werden.

Bevor wir unsere geschichtliche Übersicht über das Schulwesen Finnlands abschliefsen, müssen wir unsere Aufmerksamkeit noch zwei für die Schulen während des 19. Jahrhunderts bedeutsamen Fragen zuwenden. Die eine, bedeutungsvollere, betrifft den Gebrauch des Finnischen als Unterrichtssprache beim höheren Unterricht. Vor hundert Jahren und noch viel später war das Schwedische allein die Unterrichtssprache an den gelehrten Schulen, soweit nicht das Latein noch in einigem Grade als solche fungierte. In einigen niederen Stadtschulen, in denen fast alle Schüler finnisch sprachen, begann in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts der Elementarunterricht auf Finnisch erteilt zu werden. Späterhin wurde dies immer gewöhnlicher. In den höheren Schulen war es lange Zeit anders. Die Frage der Stellung des Finnischen hängt in ihnen intim mit der nationalfinnischen Bewegung im Lande zusammen. Durch Forschungseifer in vaterländischen Gegenständen vorbereitet, durch einen Aboer Publizisten in den 20 er Jahren ins Leben gerufen, fand diese Bewegung einen zähen konsequenten Vorkämpfer in Johan Wilhelm Snellman, der 1844 Schulrektor in Kuopio geworden war. Er war Philosoph der Hegelschen Schule, ein Journalist mit starken Reformforderungen, vor allem für den nationalen Fortschritt in seinem Vaterland. Er drang in der Zeitung, die er gegründet hatte, u. a. auf die Einführung des Finnischen als Unterrichtssprache an höheren Lehranstalten im Lande, dessen Bewohner der überwiegenden Mehrheit nach diese Sprache zur Muttersprache hatten. Diese Forderung wurde weit umher gehört und erschien manchem gerecht. Indem nun die finnische Bewegung vorwärtsging, schlossen sich ihr innerhalb der gebildeten Klassen die Mehrzahl der Pfarrer und Lehrer des Landes wie auch einige Universitätslehrer an. Die Anhänger des schwedischen Nationalitätsgedankens waren unter den übrigen Beamten und höheren Bürgern zu finden. Die Gegner der finnisch-nationalen Bewegung machten geltend, dafs die allzu schnelle Anwendung des Finnischen in der Schule und in den Behörden Rückschritte für die Kultur mit sich bringen könnte, die auf altem schwedischen Grund ruhte. Der langwierige erbitterte Streit zwischen Fennomanen und Svekomanen, während dessen erster Periode es sich auch um das Aufkommen demokratischer Elemente gegenüber den bureaukratischen handelte, mufs hier angedeutet werden, ohne dafs wir ihn jedoch in seinem Fortgang und seinen zahlreichen Verzweigungen verfolgen wollen. Wir bemerken hier, dafs die erste höhere finnischsprachige Lehranstalt 1858 in Jywäskylä eröffnet wurde und 1865 zum ersten Male Schüler auf die Universität entliefs. Der neueingerichteten Normalschule in Helsingfors wurde eine finnische Parallelabteilung beigefügt. Als beschlossen wurde, dafs diese eingehen und ein finnisches Normallyceum in Tawastehus eingerichtet werden sollte, wurde mit privaten Mitteln eine finnische Lehranstalt in der Hauptstadt gegründet. Gleichzeitig entstand eine solche in Uleaborg und eine vom Staate

unterhaltene in Kuopio. Und vor 25 Jahren wurden mehrere private finnischsprachige Lehranstalten für Knaben gegründet. Auch höhere Mädchenschulen mit finnischer Unterrichtssprache wurden nach und nach auf die Initiative einzelner in mehreren Städten eingerichtet, die ersten in den 60er Jahren in Jywäskylä und Helsingfors. Die meisten von diesen privaten höheren Knaben- und Mädchenlehranstalten wurden in den 80er und 90er Jahren vom Staat übernommen; in mehreren Fällen geschah dies infolge von Landtagsbeschlüssen. Die Gesamtzahl der Schüler in den Schulen des Landes war während des letzten Viertels des Jahrhunderts in hohem Grade gestiegen; die totale Schülerfrequenz der finnischen Schulen ist weit mehr gesteigert als die der schwedischen Lehranstalten, was ja erklärlich ist in Anbetracht der Bevölkerungsverhältnisse des Landes, der Fortschritte der finnischen Bewegung und der vermehrten Zahl der finnischen Schulen. — Seitdem die neuen Bestimmungen über die Schulen in den 40er Jahren in Kraft getreten waren, wurde die finnische Sprache in den höchsten Klassen der höheren Elementarschulen zwei Stunden in der Woche und ebensoviel in beiden Klassen des Gymnasiums gelehrt. Im höheren Mädchenunterricht wurde dieses Fach nicht für notwendig befunden. Nach dem Schulgesetz von 1856 trat das Finnische als Lehrfach in der zweiten Klasse der höheren Elementarschule mit zwei Stunden wöchentlich ein, in der dritten Klasse kamen darauf vier und in der obersten zwei Stunden in der Woche. In den Gymnasien sollten diesem Fach zwei Stunden in jeder Klasse gewidmet werden. Für Mädchen, die nach höherer Schulbildung strebten, wurde diese Sprache fortgesetzt nicht als erforderlich angesehen. Durch die Verordnungen von 1872 und 1883 wurde die Stundenzahl für die andere einheimische Sprache an den höheren Lehranstalten bedeutend vermehrt. In den Mädchenschulen wurde sie erst ein wahlfreies Fach und dann obligatorisch. Dieselbe Anzahl Stunden, die das Finnische in den schwedischsprachigen Schulen gehabt hat, war dem Schwedischen in den finnischsprachigen gewidmet.

Nicht lange nach der Vereinigung Finnlands mit dem russischen Reiche findet man die russische Sprache als Lehrfach in den finnländischen Schulen. Von 1813 an wurde auf dem Gymnasium zu Borga wie auch den Schülern der beiden obersten Klassen der Trivialschulen des Landes Unterricht im Russischen erteilt. Einige Jahre später wurden Vorschläge betreffs der Erweiterung dieses Unterrichts laut. Bemerkenswert ist besonders das Gutachten, welches ein aufgeklärter Schulrektor in Uleaborg abgab (1819). Indem er gegenüber dem Russischen die Bedeutung des Finnischen betonte, welches damals noch kein Lehrfach in den Schulen war, glaubte er im allgemeinen hervortreten zu müssen, dafs die russische und die finnische Nation durch Religion, Konstitution, Kultur und Sitten weit voneinander getrennt seien und dafs sich die Erinnerungen und Ideen, die man von klein auf und durch die Tradition aufgesaugt habe, nicht so leicht ausrotten liefsen. Er setzt hinzu, »wir Finnen müssen alles wegzuräumen suchen, was unsere Individualität stören kann, welche sehr viel darauf beruht, dafs wir auf jede Weise an der Veredlung unserer eigenen Sprache arbeiten, denn solange wir das tun, wird unter einer milden und liberalen Regierung, über die wir uns aus so vielen Gründen zu freuen haben, nichts unsere Konstitution, unsere Religion und unsere Gesetze verrücken.« — Durch eine solche Betrachtungsweise offenbart dieser Schulrektor in Nordfinnland — sein Name war Johan Höckert — die nationalfinnische Auffassung. In demselben Gutachten wird darauf hingewiesen, dafs es den damaligen russischen Sprachlehrern an allgemeiner Bildung und Kenntnissen fehlte. Dies war wohl eine wichtige Ursache dazu, dafs die Lust der Schüler zum Studium dieser Sprache so gering, ihre Fortschritte in ihr so dürftig waren. Dies sollte man später durch Einführung von mehr Stunden in diesem Fache bessern. Nach den Verordnungen aus den 40er Jahren sollte Russisch schon in der untersten Klasse der höheren Elementarschule gelehrt werden, und zwar vier Stunden in der Woche, in der zweiten Klasse ebensoviel. Hiernach aber waren die Schüler, die sich dem Lehrstand widmen wollten, während ihrer Schulstudien vom Russischen in der höheren Elementarschule wie auch im Gymnasium entbunden.

Dagegen wurde diese Sprache von den übrigen Angehörigen der zwei oberen Klassen der höheren Elementarschule zusammen 10 und in beiden Gymnasialklassen 8 Stunden wöchentlich getrieben. In den Töchterschulen wurden in beiden Klassen zwei Stunden Russisch gegeben. In den Wiborger Gymnasialklassen wurde Russisch nur 6 Stunden in beiden gelehrt, aber in den Schulen dieses Teils des Landes sollte der Unterricht in einiger Ausdehnung, wie oben erwähnt wurde, auf Russisch erteilt werden. Das Schulgesetz von 1856 schrieb 4 Stunden Russisch in jeder der beiden obersten Klassen der höheren Elementarschule und 2 Stunden in jeder der beiden unteren Klassen des Gymnasiums vor; in der dritten wurde diese Sprache von zukünftigen Philologen und Juristen 6 Stunden, von den anderen gar nicht getrieben. In dem Programm der beiden Zivilgymnasien umfaſste der Unterricht im Russischen wöchentlich 16 Stunden. In den Töchterschulen begann das Russische in der zweiten Klasse mit Stunden in dieser und den folgenden Klassen. Im Jahre 1863 wurde das Russische in den Lehranstalten für Knaben ein wahlfreies Fach, ein Schritt, der auf die Initiative des damaligen Universitätsprofessors dieser Sprache getan wurde. Dieser Russe war der Ansicht, daſs das Studium seiner Muttersprache in Finnland besser auf dem Wege der Freiwilligkeit gefördert würde als durch Zwang, der Widerwillen erzeuge. Bis 1872 blieb das Russische ein fakultatives Fach. Und es zeigte sich, daſs die Kenntnisse der finnländischen Jugend in der Sprache nicht schwächer waren als vordem. 1872 wurde das Russische obligatorisch in den höheren Schulen, jedoch nicht in denen für Mädchen. Seine Stellung in den Schulen hat seitdem etwas variiert. Schon vor 30 Jahren erhielt diese Sprache einen Vorzugsplatz in einer Lehranstalt in Helsingfors. Vor 12 Jahren wurde die Stundenzahl des Russischen in zwei Reallehranstalten in Helsingfors auf 40 in der Woche festgesetzt. Seit Beginn des laufenden Schuljahrs (1904—1905) hat man es erzwungen, in den Lehranstalten des Landes, die zum Studentenexamen führen, bis zu 40 Stunden in der Woche hinaufzugehen. Diese hohe Stundenzahl ist durch Nützlichkeitsforderungen veranlaſst, die gegenwärtig in den russischen leitenden Kreisen gang und gäbe sind. Klar ist, daſs sie vom pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkt nicht erwünscht ist.

**B. Das Schulwesen Finnlands in der Gegenwart. I. Die Volksschule.** Noch heute gilt in Finnland die Bestimmung, daſs es in erster Linie die Pflicht des Hauses sei, den Kindern den ersten Unterricht im Lesen und Verstehen der Muttersprache wie auch in der Religion zu geben. Doch sollen die kirchlichen Gemeinden Sorge dafür tragen, daſs alle Kinder, die aus dieser oder jener Ursache zu Hause nicht in den genannten Lehrstoffen angeleitet werden können, einen entsprechenden Unterricht in festen oder ambulatorischen Schulen erhalten. Wanderschulen sind wohl geeignet und gewöhnlich, weil das Land dünn bevölkert ist (1902 8,4 Einwohner per Kilometer). Sie pflegen 4—6 Wochen in einem Dorf zu sein und dann nach einem anderen überzusiedeln. In diesen Kinderschulen wird auch schreiben und rechnen gelehrt. Der Unterricht wird von der Geistlichkeit der Gemeinde überwacht. Unter ihrer Ägide arbeitet auch die Sonntagsschule, vor allem mit religiösem Zweck. Ein Teil der Leseschullehrer und -lehrerinnen auf dem Lande haben einen Kursus auf einem Seminar für Leseschullehrer durchgemacht; die älteren haben dagegen gewöhnlich keine Ausbildung für ihren Beruf genossen.

Die Kinder auf dem Lande, die einen weiteren Unterricht als den angedeuteten elementaren haben wollen, werden als Schüler der festen höheren Volksschule angemeldet. Um Zutritt zu dieser zu bekommen, soll das Kind das neunte Jahr vollendet, aber das zwölfte noch nicht überschritten haben, soll lesen können und einige Kenntnisse in der Religion besitzen. Die Volksschule auf dem Lande ist in zwei Klassen und jede von diesen in zwei Jahresabteilungen geteilt, so daſs der Kursus vierjährig ist. Der Lehrer oder die Lehrerin unterrichtet gewöhnlich alle vier Abteilungen zu gleicher Zeit. Dies ist allerdings schwierig, wird aber dadurch erleichtert, daſs auf dem Stundenplan mehrere stille Übungsfächer stehen, sowie durch die übrige Anordnung des Unterrichts. Durch ein Zirkular vom 31. Mai 1904 hat die

Oberschulbehörde ein Wechselkursussystem für den Unterricht in den Volksschulen auf dem Lande verordnet. Die vier Jahresabteilungen sollen in derselben Stunde keine verschiedenen Aufgaben erledigen; eine erschöpfende Behandlung des Stoffes kann da nicht in Frage kommen. Nicht leicht durchzuführen wäre es in den meisten Fächern auch, während ein und derselben Stunde zweierlei Aufgaben abzuhören und für zweierlei neue vorzubereiten. Daher sei ein solches Arbeitssystem zu erstreben, dafs man in jeder Stunde überhaupt nur einerlei Aufgaben abhöre und für einerlei andere vorbereite. Dies läfst sich am besten verwirklichen durch die Einrichtung von sogenannten Wechselkursen, worunter die Anordnung zu verstehen ist, dafs die beiden Jahresabteilungen der unteren Klasse zu einer Unterrichtsgruppe und die beiden Abteilungen der oberen Klasse gleichfalls zu einer gemeinsamen Gruppe vereinigt werden, sowie dafs der für jede der beiden Klassen festgesetzte Lehrkursus in zwei Hälften geteilt wird, von denen immer die eine abwechselnd jedes Schuljahr genau durchgegangen wird. Beim Unterricht im Rechnen, in Geographie und Sprachlehre in der unteren Klasse und in Gesundheitslehre und teilweise im Rechnen in der oberen wie auch in wesentlichen Teilen im Turnen, Singen und Zeichnen, mufs man jedoch seine Zuflucht zu einem konzentrischen Verfahren nehmen, woneben beim Unterricht in biblischer Geschichte und Katechismus parallel ein konzentrischer Lehrgang und Wechselunterricht angewendet werden mufs, um zu ermöglichen, dafs sich während ein und derselben Stunde, wenn angängig ein einigermafsen zusammenhängender Teil des Lehrgegenstandes behandeln läfst. Das verordnete Wechselkursussystem kann ohne fleifsigen Einschub stiller Übungen nicht durchgeführt werden. Die meisten Stunden gestalten sich so, dafs die eine Klasse mit einer stillen Arbeit beschäftigt ist, während die andere mündlichen Unterricht erhält. Die stillen Übungen müssen jedoch nach einem sorgfältigen Plan unter Erteilung erforderlicher Anweisungen überwacht werden. Wie die Anordnung des Unterrichts in diesem Zirkular verordnet wurde, ist sie zu einem Teil in der Praxis, besonders während der letzten Jahre, befolgt worden, als 1899 der Bericht im Druck erschien, der, von einem zu diesem Zweck eingesetzten Komitee abgefafst, ein Programm für Lehr- und Lesebücher für die Volksschulen Finnlands und die allgemeinen Grundsätze des Lehrgangs in der Volksschule wie auch für die Ausarbeitung von Lehr- und Lesebüchern enthält. Das genannte Zirkular will die Unsicherheit, die geherrscht hat, dem gegenüber beseitigen, inwieweit die im Bericht des Lehrbuchkomitees ausgesprochenen Prinzipien zu befolgen sind, da dieselben in mehreren Hinsichten von den Anweisungen abweichen, die in den 1881 gegebenen und verordneten Normalkursen für die Volksschule niedergelegt sind. Bei der Aufstellung des Lehrplans für den Unterricht in den einzelnen Fächern ist dem Lehrer eine ziemlich grofse Freiheit gelassen. Für die Verteilung der Stunden in einer Volksschule mit vier Jahresabteilungen hat das erwähnte Komitee folgenden Vorschlag gemacht:

| | I. | II. | III. | IV. |
|---|---|---|---|---|
| Religion | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Muttersprache | 8 | 8 | 6 | 6 |
| Rechnen | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Geometrie | — | — | 1 | 1 |
| Geographie | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Geschichte | — | — | 3 | 3 |
| Naturkunde | — | — | 2 | 2 |
| Schönschreiben | 2 | 2 | — | — |
| Zeichnen | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gesang | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Turnen | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 |
| Handarbeit | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Summa | 30 | 30 | 30 | 30 |

Von den Religionsstunden sollen 3 auf biblische Geschichte und 2 auf Katechismus verwandt werden. Während der Stunden in der Muttersprache können auch stille schriftliche Übungen in der Muttersprache eingeführt werden. Von den für Zeichnen angesetzten Stunden ist die eine eine Unterrichtsstunde; die andere wird zu stillen Übungen benutzt.

Um zu zeigen, wie der Unterricht in den Fächern der Volksschule den vier Jahresabteilungen gleichzeitig von einem Lehrer erteilt werden kann, rücken wir hier den Vorschlag des Lehrbuchkomitees zum Stundenplan für eine solche Schule ein:

| Stunden | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Sonnabend |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | I II III IV<br>Religion | I II III IV<br>Rechnen | I II III IV<br>Religion | I II III IV<br>Religion | I II III IV<br>Religion | I II III IV<br>Rechnen |
| 2. | I II: Geographie<br>III IV: Schreiben | I II: Schreiben<br>III IV: Geographie | I II: Muttersprache<br>III IV: Rechnen | I II: Geographie<br>III IV: Zeichnen | I II: Rechnen<br>III IV: Geometrie | I II: Muttersprache<br>III IV: Schreiben |
| 3. | I II: Zeichnen<br>III IV: Geschichte | I–IV<br>Muttersprache | I II: Rechnen<br>III IV: Geschichte | I–IV<br>Grammatik | I–IV<br>Muttersprache | I II: Schreiben<br>III IV: Geschichte |
| 4. | I–IV<br>Turnen<br>½ Stunde | | | I–IV<br>Turnen<br>½ Stunde | | I–IV<br>Religion |
| 5. | I II: Schreiben<br>III IV: Naturkunde | I–IV<br>Handarbeit | I–IV<br>Schreiben | I II: Schreiben<br>III IV: Naturkunde | I–IV<br>Handarbeit | |
| 6. | I–IV<br>Gesang | I–IV<br>Handarbeit | I–IV<br>Zeichnen | I–IV<br>Gesang | I–IV<br>Handarbeit | |

Wie hieraus ersichtlich ist, umfaſst der Lehrplan der Volksschule recht viele Fächer. Zum Kursus in Religion gehört biblische Geschichte und Bibellektüre sowie Katechismus und Gesangbuchlektüre; dazu kommt ein kirchengeschichtlicher Kursus, nämlich das Hauptsächlichste aus der Apostelgeschichte nebst einer verhältnismäſsig ausführlichen Darstellung der Reformation, die beim Unterricht in der Weltgeschichte gegeben werden kann. In der Muttersprache — d. h. Finnisch in den finnischsprachigen und Schwedisch in den schwedischsprachigen Schulen — erscheint Lektüre des Lesebuches, etwas Grammatik und schriftliche Übungen: zuerst die Orthographie, die im Finnischen leicht, im Schwedischen aber schwierig ist, dann Anfertigung kleiner Aufsätze. Im Rechnen geht der Unterricht von den ganzen Zahlen, Dezimalbrüchen und gewöhnlichen Brüchen zur Regeldetri und Zinseszinsrechnung über. Das Wichtigste aus der geometrischen Formenlehre sollen sich die Schüler aneignen und daneben gewöhnliche Flächen- und Raumberechnungen ausführen lernen. In Geschichte wird sowohl diejenige Finnlands als auch das Wichtigste aus der Weltgeschichte durchgenommen. In der Geographie geht der Lehrer gleichfalls über das Heimatsland hinaus zum übrigen Europa und auch zu den fremden Erdteilen. Die Naturkunde soll den Schülern eine Kenntnis von den Tieren, Pflanzen, physischen Erscheinungen wie auch einen Einblick in die Gesundheitslehre geben. Unter den technischen Fächern wird besonderes Gewicht auf Handarbeit gelegt, die in der finnländischen Schule ein obligatorisches Lehrfach ist; die Knaben üben sich in Holzarbeiten (träslöjd), die Mädchen im Nähen, Stricken u. ä.

Die meisten Volksschulen auf dem Lande sind gemischte Schulen, in denen Knaben und Mädchen die ganze Schule hindurch zusammen unterrichtet werden. Das Schuljahr pflegt in der höheren Volksschule ungefähr am 1. Oktober anzufangen und soll wenigstens 30 Wochen dauern, die Weihnachts-, Oster- und Pfingstferien nicht mitgerechnet. Während 6 Wochen im Frühling oder Herbst wird auſserdem eine zur Volksschule führende vorbereitende Schule abgehalten. Das Schulgeld beträgt im allgemeinen eine finnische Mark (= 1 Frank) pro Halbjahr; arme Schüler

können davon befreit werden. Wenn in einer Schule, in der der Unterricht von nur einem Lehrer oder nur einer Lehrerin gehandhabt wird, die Schülerzahl 50 übersteigt, muſs ein Hilfslehrer oder eine Hilfslehrerin genommen werden. Der Schulsaal und der Arbeitsraum sind nunmehr im allgemeinen von befriedigender Beschaffenheit. Bei der Aufführung von Schulgebäuden können die Gemeinden unter vorteilhaften Bedingungen Staatsdarlehen zu einem Belauf von zwei Drittel der Baukosten erhalten.

Um als ordentlicher Lehrer resp. Lehrerin an einer höheren Volksschule angestellt zu können, ist die Absolvierung eines vollständigen Kursus eines Volksschullehrer- oder -lehrerinnenseminars erforderlich. Doch kann auch der angestellt werden, welcher eine Lehranstalt mit dem Recht der Entlassung zur Universität oder wenigstens zwei Klassen einer staatlichen Fortbildungsschule für höhere Töchter durchgemacht hat, wofern der Bewerber bei den zuständigen Seminarlehrer ein Examen in den Unterrichtsfächern des Seminars bestanden hat, die der absolvierte Kursus in genannten Fortbildungsschulen nicht umfaſst hat, ferner wenigstens zwei Monate lang an den Unterrichtsübungen in der Normalschule des Seminars teilgenommen und durch eine gutgeheiſsene praktische Probeleistung die Fähigkeiten offenbart hat, die für den Unterricht in einer Volksschule und die Leitung einer solchen notwendig sind. Zu einer Volksschule wird ein Lehrer oder eine Lehrerin von der Direktion der Schule am Ort angenommen. Die Wahl soll jedoch von der Bestimmung des Distriktsinspektors abhängig sein. Erklärt er sich mit der Annahme nicht zufrieden, wird die Angelegenheit der Oberschulbehörde zur Prüfung und Entscheidung anheimgestellt. Zur Besoldung des Lehrerpersonals auf dem Lande trägt der Staat mit einem guten Teil bei. Jeder Lehrer bezieht aus Staatsmitteln 800, jede Lehrerin 600 Mark Gehalt. Nach 5, 10, 15 und 20 Dienstjahren steigen diese Beträge von resp. 10, 10, 10 und 20%, so daſs der Lehrer nach 20 Jahren vom Staate 1200, die Lehrerin 900 Mark erhält. Die Kommune pflegt ungefähr 200 Mark zuzuschieſsen, wozu dann freie Wohnung und für den, der der Schule vorsteht, etwas angebautes Land sowie eine Mark jährlich für jeden Schüler hinzukommt, der Armut halber nicht vom Schulgeld befreit ist. Nach 30 Dienstjahren genieſst der Lehrer eine lebenslängliche Pension von jährlich 1000, die Lehrerin von jährlich 750 Mark. Bei Rücktritt wegen dauernder Kränklichkeit kann nach 20 Dienstjahren der volle Pensionsbetrag, nach 15 Jahren drei Vierteile, nach 10 Jahren die Hälfte und nach 5 Jahren ein Vierteil der gesamten Pensionssumme bewilligt werden. Witwe und Kinder eines Lehrers erhalten nach dessen Tode heute eine jährliche Pension von 480 Mark aus einer vom Staate subventionierten Kasse, zu der jeder Lehrer jährliche Beiträge zahlt.

Die Wahrnehmung der Rechte und Vorteile der Schule sowie die Ordnung und Leitung ihrer Tätigkeit kommt an jedem Ort einer Volksschuldirektion zu. Eine solche wird in jeder Kommune oder jedem Schuldistrikt gewählt und besteht aus sechs das allgemeine Vertrauen genieſsenden und für den Volksunterricht interessierten Personen; als siebentes Mitglied tritt ein vom Lehrerpersonal des Ortes gewählter Lehrer bezw. Lehrerin ein. Die pädagogische wie auch die hygienische und ökonomische Inspektion — nach Möglichkeit allseitig — wird von den Distriktsinspektoren besorgt, die teils frühere geschickte und erprobte Volksschullehrer, teils andere Personen mit schulmännischer Bildung und Erfahrung sind. Für diese Inspektion ist das Land in 20 Distrikte geteilt. Jede Schule soll wenigstens einmal im Jahre inspiziert werden; im besonderen soll eine neue Schule oder eine Schule mit einem neuen Lehrer besucht werden. Die höhere überwachende Behörde ist die Oberschulbehörde, in der ein Oberinspektor und zwei Inspektoren für die Volksschule angestellt sind.

1898 wurde eine wichtige Verordnung erlassen, die darauf abgesehen ist, die Volksbildung auf dem Lande zu heben. Nach dieser ist die Landgemeinde verpflichtet, ihr Gebiet in Volksschuldistrikte einzuteilen und höhere Volksschulen in der Zahl einzurichten und zu erhalten, daſs jedes der Gemeinde angehörende, im Schulalter (9 bis 16 Jahre) stehende Kind soweit wie möglich in seinem eignen Distrikt ohne

gröfsere Schwierigkeit zum Genufs des Volksschulunterrichts in seiner Muttersprache gelangen kann. Bei der Distrikteinteilung soll im allgemeinen darauf gesehen werden, dafs der Abstand des Weges vom Elternhaus zur Schule fünf Kilometer nicht übersteigt. Gibt es in einem Schuldistrikt noch keine höhere Volksschule und werden wenigstens 30 in dem Distrikt ansässige, im Schulalter stehende Kinder zum Schuleintritt angemeldet, so liegt es der Gemeinde ob, unverzüglich Anstalten zur Einrichtung einer Schule im Distrikt zu treffen. Die geltende Vorschrift verpflichtet also die Landgemeinde so viele höhere Volksschulen zu erhalten, dafs alle im Schulalter stehenden Kinder in der Lage sind, die Schule zu besuchen. Ob sie diese Gelegenheit wahrnehmen, das hängt von ihren Eltern oder Vormündern ab, die nicht verpflichtet sind, den Kindern eine höhere Volksschulbildung zu geben. Anzuerkennen ist, dafs die Lust, die Kinder in die Volksschule zu schicken, immer mehr zunimmt.

Wir geben hier eine Tabelle, aus der das Anwachsen der Zahl der Volksschulen in den Landgemeinden und der Schüler hervorgeht:

| Schuljahr | Anzahl der Schulen | Anzahl der Schüler |
|---|---|---|
| 1875—1876 | 285 | 11421 |
| 1880—1881 | 457 | 17731 |
| 1885—1886 | 667 | 24305 |
| 1890—1891 | 880 | 35187 |
| 1895—1896 | 1273 | 56956 |
| 1900—1901 | 1873 | 82614 |
| 1901—1902 | 1998 | 88963 |
| 1902—1903 | 2115 | 86986 |

Im Jahre 1902 wurden grofse Teile des Landes von einer Teuerung getroffen; daraus ist die Verminderung der Schüleranzahl zu erklären. Von den Schulen waren in dem zuletzt angesetzten Jahre 158 Schulen für Knaben, 157 Mädchenschulen und alle übrigen 1800 gemischte Schulen für Knaben und Mädchen zusammen. Von diesen Volksschulen (1902—1903) waren 1779 finnischsprachig, 321 schwedischsprachig und 15 finnisch-schwedisch. An 1769 von allen diesen Schulen war nur ein Lehrer oder eine Lehrerin angestellt, an 346 Schulen wurde der Unterricht von zwei oder mehr Personen gehandhabt. Das Lehrerpersonal umfafste 1270 Lehrer und 1209 Lehrerinnen im ganzen 2479 Personen. Aufserdem waren an Schulen ohne männliche Lehrer ein Hilfslehrer für Handarbeit (slöjd) und an Schulen ohne weibliche Lehrkraft eine Hilfslehrerin für weibliche Handarbeit angestellt. Von sämtlichen Zöglingen während des Schuljahres 1902—1903 waren 47617 Knaben und 39369 Mädchen. 74533 Kinder wurden auf Finnisch und 12453 auf Schwedisch unterrichtet. Im Durchschnitt kamen 41 Kinder auf die Schule, 35 auf den Lehrer oder die Lehrerin. — In den 1314 mit den Volksschulen verbundenen Leseschulen wurden 1902—1903 31136 Kinder unterrichtet.

Fortbildungskurse sind an den Volksschulen auf dem Lande nicht in grofser Zahl angeordnet worden. Während des Schuljahres 1902—1903 wurden solche im ganzen 168 abgehalten. In diesen Kursen sind Muttersprache, Religion und Rechnen obligatorische Fächer; dazu können zwei oder sogar höchstens fünf wahlfreie Fächer kommen.

In den meisten Städten Finnlands gibt es private Leseschulen für den ersten, auf die höheren Schulen vorbereitenden Unterricht. Die grofse Mehrzahl der Stadtkinder besuchen jedoch nicht diese Schulen, sondern erwerben sich ihr erstes Wissen in der städtischen Volksschule. Das niedrigste Eintrittsalter ist hier in den einen Städten sechs, in anderen sieben Jahre. Die Schule ist in fast allen Städten sechsklassig. Sie zerfällt in eine niedere und eine höhere Volksschule: zu der ersteren werden gewöhnlich die beiden untersten und zu der letzteren die vier obersten Klassen gerechnet; an anderen Orten ist die Teilung resp. drei und drei Klassen. In der Stadt Raumo ist die Volksschule siebenklassig, in Abo ist die unterste Klasse in zwei Abteilungen geteilt, und in Wasa können die schwedischsprechenden Mädchen einen siebenklassigen Volksschulkurs mit vielen Handarbeitsstunden in den oberen Klassen durchmachen. In den Volksschulen der Städte wird jede Klasse getrennt für sich unterrichtet. In den unteren Klassen und in der Regel auch in den höheren ist es so arrangiert, dafs derselbe Lehrer resp. Lehrerin in allen Fächern in seiner resp. ihrer Klasse unterrichtet, ein technisches

Fach möglicherweise ausgenommen. Übrigens sind die Stadtgemeinden berechtigt, unter Beobachtung der allgemeinen Vorschriften des Volksschulgesetzes das Lehrprogramm und den Lehrgang in ihren Volksschulen zu ordnen, wie es für zweckmäfsig befunden wird. Die Lehrpläne und Verteilung der Stunden sind daher in den verschiedenen Städten etwas verschieden. Die höhere Abteilung der Stadtvolksschule, die vier oberen Klassen, entspricht annähernd der höheren Volksschule auf dem Lande. Wir geben hier den Vorschlag zur Stundenverteilung für eine sechsklassige Volksschule, der von dem oben erwähnten Lehrbuchkomitee aufgesetzt worden ist:

| | I | II | III | IV | V | VI |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 4/2 | 6/2 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Muttersprache | 10 | 10 | 8 | 8 | 7 | 6 |
| Rechnen | 4/2 | 4/2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Geometrie | — | — | — | — | 1 | 1 |
| Geographie | — | — | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Geschichte | — | — | — | — | 3 | 3 |
| Naturkunde | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Schönschreiben | — | 4/2 | 2 | 2 | — | — |
| Zeichnen | 2/2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gesang | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Turnen | 4/2 | 4/2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Handarbeit | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Summa | 20 | 24 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Von den Religionsstunden werden in den beiden obersten Klassen zwei für biblische Geschichte und zwei für Katechismus verwandt. Die Stunden in der Muttersprache umfassen auch schriftliche Übungen.

Das Ziel des Unterrichts in der Stadtvolksschule ist dasselbe wie das der Volksschule auf dem Lande. Die Kurse der ersteren haben dasselbe im Auge wie die der letzteren. Beim Unterricht in einigen Städten bemerkt man, dafs man es vermeidet, den Schülern umfangreichere häusliche Arbeiten aufzugeben. In den niederen Volksschulen der Städte werden — in den zwei oder manchmal drei untersten Klassen — Mädchen und Knaben gemeinsam unterrichtet. Danach aber soll es getrennte Knaben- und Mädchenklassen geben. Doch kann dort, wo dies die geringe Anzahl der Schüler oder andere lokale Verhältnisse notwendig machen, der gemeinsame Unterricht für Knaben und Mädchen auch in den oberen Klassen durch die ganze Volksschule fortgesetzt werden. Das Schuljahr läuft in den Volksschulen der Städte vom 1. September bis 31. Mai mit ungefähr 4 Wochen umfassenden Weihnachts- und eine Woche währenden Osterferien. In diesen Schulen wird kein oder nur wenig Schulgeld erhoben. Die Schülerzahl darf in der ersten Schulklasse in den Städten 40 nicht übersteigen. In den anderen Klassen sitzen mitunter mehr als 40 Schüler, doch nicht gern mehr als 45 oder höchstens 50. Die Schulgebäude und Schulzimmer entsprechen im allgemeinen ziemlich den neuzeitigen, in manchen Städten sogar hohen Anforderungen. Um als ordentlicher Lehrer oder Lehrerin an einer höheren städtischen Volksschule angestellt werden zu können, ist heute dieselbe Kompetenz erforderlich wie für die ähnliche Stellung an einer höheren Volksschule auf dem Land. Das Recht, zu Ämtern an einer städtischen Volksschule auch nicht seminaristisch gebildete Lehrer anzunehmen beschränkt sich seit den 1890er Jahren auf Stellungen an den niederen Volksschulen der Städte. Die Lehrer- und Lehrerinnenplätze an den Volksschulen der Städte werden durch eine Schuldirektion besetzt, die dieselbe Konstitution zeigt wie in den Landgemeinden. Entscheidet sich der Volksschulinspektor der Stadt für den Kandidat der Minorität bei der Wahl, wird die Frage der Oberschulbehörde zur Entscheidung anheimgestellt. Die Besoldung des Lehrerpersonals ist je nach den Lebensbedingungen in den einzelnen Städten und der Fürsorge der Stadtverordneten und Volksschuldirektionen in dieser Sache recht verschieden. Wir erwähnen hier die Gehaltssätze in der Stadt Wasa (16000 Einwohner), wo dieselben als befriedigend gelten, aber doch etwas niedriger sind als in manchen gröfseren Städten. In Wasa hat ein Lehrer mit einer Unterrichtspflicht von wöchentlich 30 Stunden 2000 M Grundgehalt und nach 3, 6 und 9 Dienstjahren eine Erhöhung um jedesmal 200 M, also nach 9 Jahren 2600 M. Eine Lehrerin geniefst für einen Unterricht von 28 Wochenstunden ein Grundgehalt von jährlich 1400 M, das nach 3, 6 und 9 Dienstjahren um je 150 M gesteigert wird; wonach sie nach 9 Jahren 1850 M bezieht. Für den Lehrer sowohl wie die Lehrerin kommen hinzu 50 M für

ochenstunde, die sie über die er- 30 oder 28 erteilen. Manche so ein paar, viele bis zu 6 oder tunden haben. Der als Vorsteher ule Fungierende erhält noch einen von 120—180 M, je nach der r Klassen. In mehreren anderen ist der Betrag der Summe der Ge- hungen im Verhältnis zum Grund- rößer als in Wasa, dann aber er- lie Erhöhungen längere Zeit hin- s 9 Jahre. Die Lehrer und Lehre- n den Städten haben Anrecht auf Pension wie ihre Kollegen auf dem ofern sie beim Abschied der Lehrer alt von wenigstens 1200 und die von wenigstens 900 M bekommen er der Bedingung, daß die Unter- cht sich auf mindestens 24 Stunden Woche belaufen hat. Damit das rsonal der Städte pensionsberechtigt eisten die Stadtgemeinden einen be- Beitrag. Die Pension der Witwen isen von Stadtlehrern ist dieselbe dem Lande. Die Leitung der keit der Schule liegt auch in den einden in den Händen einer Volks- ktion. Die Inspektion wurde in adt von einem hierzu von den rdneten gewählten Inspektor ge- t. In den kleineren Städten, wo alt des Inspektors gering ist, wird als Nebenamt von einem Lehrer arrer am Ort verwaltet. In den ßten Städten des Landes ist die würde so besoldet, daß der zu tellung Beförderte nur dieses Amt

Städten liegt die Pflicht Volks- einzurichten schon nach der Volks- nung vom Jahre 1866 ob, laut jede Stadtgemeinde sich des Volks- errichts anzunehmen und Volks- in der Zahl und der Ausdehnung ten und zu erhalten hat, daß alle die nicht zu Hause oder in anderen eine entsprechende oder umfassen- lung erhalten, vom achten bis zum ten Jahre einschließlich unterrichtet Um den Städten die Pflicht der ng von Schulen zu erleichtern, r Staat mit einem bis zu 25 % ktiven Ausgaben ansteigenden Be- . Die Schülerfrequenz ist in den Volksschulen der Städte relativ größer gewesen als auf dem Lande. Die folgende Tabelle gibt ein Bild von der Zunahme des Lehrerpersonals und der Schülerzahl der städtischen Volksschulen.

| Schuljahr | Lehrerpersonal | Schülerzahl |
|---|---|---|
| 1875—1876 | 180 | 6813 |
| 1880—1881 | 323 | 10971 |
| 1885—1886 | 448 | 14966 |
| 1890—1891 | 580 | 18298 |
| 1895—1896 | 724 | 23983 |
| 1900—1901 | 897 | 27416 |
| 1901—1902 | 917 | 28270 |
| 1902—1903 | 956 | 29157 |

Das Lehrerpersonal bestand im Lehrjahr 1902—1903 aus 260 Lehrern und 696 Lehrerinnen. Von allen Schülern waren während dieses Schuljahres 14693 Knaben und 14464 Mädchen. Auf Finnisch wurden 23240, auf Schwedisch 7465 Kinder unterrichtet; in den die Unterrichtssprache der Schüler betreffenden Zahlen sind mitgerechnet die Schüler der Volksschulabendkurse, der Fortbildungsschulen und die der Schulen für verwahrloste Kinder.

In den Städten, wo Fortbildungsschulen eingerichtet gewesen sind, haben diese selten längere Zeit eine größere Anzahl Schüler an sich gezogen. Während des Schuljahres 1902—1903 war die Schülerzahl in solchen Kursen im ganzen 513. Die Muttersprache pflegt auch obligatorisch zu sein, wo sich von einer Volksschule kommende Schüler in freien Kursen weiterbilden. Wo in den Lehrgegenständen Wahlfreiheit herrscht, scheint die Mehrheit im allgemeinen jedoch Rechnen zu wählen. In den letzten Zeiten hat man seine Aufmerksamkeit dem Nutzen von praktischen Fortbildungskursen zuzuwenden begonnen. So sind in einem halben Dutzend größeren Städten des Landes mit von der Gemeinde bewilligten Mitteln sog. Schulküchen eingerichtet worden. In diesen können von der Volksschule kommende Mädchen während eines Winterkursus die Herstellung von Speisen und dazu gehörige Arbeiten erlernen. Im August dieses Jahres, 1904, ist in Helsingfors eine Fachschule für Mädchen eröffnet worden, die von der Gemeinde unterhalten wird, zu dem Zweck praktische Facharbeiterinnen auszubilden. Neben theoretischen Unterricht in der Muttersprache, Rechnen, Geschichte und

Literatur, Zeichnen und Buchführung wird in der Schule praktischer Unterricht in Weifsnäherei, Kleidermachen, Weberei und Haushaltslehre erteilt. Der Kursus ist zweijährig und wöchentlich 42 Stunden, wovon im ersten Jahre 24 und im anderen 36 praktische. Seit 1899 existiert in Helsingfors eine Fachvorschule für Knaben, die Staatsunterstützung geniefst. Sie hat sich das Ziel gesteckt, Knaben, die eine Volksschule durchgemacht haben, zum Eintritt in die Handwerkslehre vorzubereiten. In dem mit 42 Wochenstunden, wovon wenigsens 12 praktische, fortlaufenden zweijährigen Kursus werden Aufschlüsse über Erfinder, Erfindungen und Gewerbeverfassungen gegeben, sowie Unterricht in der Muttersprache und Rechtschreibung, Geometrie und Rechnen, Naturlehre, Technologie und Materialienkunde, Buchführung, Freihandzeichnen, Projektionslehre und gewerblichem Zeichnen erteilt. Die praktischen Übungen umfassen Holz- und Metallarbeiten.

Den jüngeren Handwerkern und Facharbeitern der Städte werden Kenntnisse und Fertigkeiten in niederen und höheren Handwerkerschulen, die mit Staatsunterstützung von Gemeinden und Gewerbevereinen eingerichtet und unterhalten werden, erteilt. Der Unterricht in diesen Schulen schreitet während acht Monate des Jahres mit mindestens zehn Wochenstunden fort, wenn der Kursus binnen einem Jahre beendigt werden soll, oder mit mindestens sechs Wochenstunden im Falle, dafs der Kursus zwei Jahre fortdauert. Der Unterricht wird an der Wochentage Abenden und, wenn es für passend angesehen wird, auch am Sonntag gegeben. Laut einer im Jahre 1900 erlassenen Bekanntmachung betreffs der Handwerkerschulen umfafst er in den niederen derselben folgende Fächer: Freihandzeichnen und Linearzeichnung, Rechnung, Rechtschreibung der Muttersprache (und Aufsetzung der Rechnungen und anderer kleineren Schriftstücke) wie auch Schönschreiben und einfache Buchführung. In den höheren Handwerkerschulen wird Unterricht in folgenden Disziplinen erteilt: in Elementar-, Ornament- und Fachzeichnung, Projektionslehre, Arithmetik, Elementen der Geometrie, Schönschreiben, Rechtschreibung der Muttersprache, Schreibübungen und Buchführung; der Schüler kann doch von Teilnahme an einem oder an mehreren Fächern befreit werden. Für des Landes Kunstfleifs gibt es in Helsingfors eine Centralschule, wo der Unterricht noch weiter geht als in höherer Handwerkerschule. Um als Schüler in niedere Handwerkerschule angenommen zu werden, mufs man die Fähigkeit besitzen, geläufig zu lesen, nach Diktat zu schreiben und mit ganzen Zahlen zu rechnen. Als Schüler in eine höhere Handwerkerschule wird derjenige angenommen, der die Volksschule oder niedere Handwerkerschule durchgemacht hat oder entsprechende Kenntnisse besitzt. Niedere Schulen für Handwerker sind in den meisten Städten des Landes und auch in ein paar Landgemeinden gegründet worden. Die Schulen sind den Ortsverhältnissen zufolge entweder finnisch oder für zwei Sprachen oder in zwei Städten, nur schwedisch. Am Schlufs des Herbstsemesters 1902 wurden in den niederen Handwerkerschulen in allem 1228 finnischsprechende und 241 schwedischsprechende Schüler unterrichtet. Aufser der Schule in Helsingfors gibt es noch zwei andere höhere Schulen für zwei Sprachen und acht finnische höhere Handwerkerschulen. Zu Ende des obenerwähnten Herbstsemesters wurde in diesen Schulen etwa 800 finnischsprechenden und mehr als 200 schwedischsprechenden Schülern Unterricht erteilt.

Auch fürs Abnormenschulwesen hat man zu sorgen versucht. Die erste Anstalt für Taubstumme wurde 1846 in Borga eingerichtet. Dieser Privatanstalt folgte 1860 die älteste vom Staat gegründete in Abo nach. Später sind Anstalten auch für Blinde eingerichtet worden. Gegenwärtig werden fünf Taubstummenanstalten für finnische und zwei für schwedische Kinder vom Staat unterhalten; aufserdem gibt es deren noch eine private finnische. Der Blindenanstalten findet sich eine für zwei einheimische Sprachen und zwei finnische, von welchen eine Privatanstalt. Für geistesschwache Kinder gibt es auf dem Lande eine Privaterziehungsanstalt, die Staatsunterstützung geniefst. Für diejenigen, die an irgend einem Gebrechen leiden, sind vier Privatarbeitsschulen gegründet worden. Während des Schuljahres 1902—03 wurden

sen Arbeitsschulen 96, in Anstalten eistesschwache 77, in den Blinden-en 135 und in den Taubstummen-en 516 Schüler unterrichtet.
fnahmebedingung ist für die Indu-ulen der absolvierte Kurs einer Volks- in der Stadt oder auf dem Lande. Anstalten gibt es in acht Städten. Das ste Eintrittsalter ist 17 Jahre und rsus dauert zwei Winter hindurch Monate. Die Industrieschule arbeitet gemeinen in drei Fachabteilungen: r für Mechaniker, einer für zukünftige ister und einer für Wege- und nbau. Sowohl Mädchen als Knaben, e höhere Volksschule durchgemacht können mit dem vollendeten 15. Jahr er (niederen) Handelsschule Zutritt n. Diese, von denen es sechs gibt, emischte Schulen und haben einen rigen Kursus. Das Lehrprogramm die Fachgegenstände und auch en. Die ehemaligen Schüler der chule können auch nach gemachten en Eintritt in die Navigationsschule men. Für die Ausbildung des Lehrer-als an den Volksschulen gibt es in d Seminare, alle in Kleinstädten: äskylä, Ekenäs, Nycarleby, Sortawala, , Brahestad, Heinola und Kajana. vier ersten Städten ist mit dem r ein Internat verbunden, wo ein chüler gegen eine geringe Vergütung n und speisen und sich an gebildete he Sitten gewöhnen können. Die re in Jywäskylä und Sortawala be- aus zwei Abteilungen, einer für che und einer für weibliche Schüler; nterricht wird in den beiden Ab-en in der Hauptsache von dem- Lehrerpersonal erteilt. Von den Seminaren sind die in Nykarleby, und Kajana für zukünftige Lehrer e in Ekenäs, Brahestad und Heinola künftige Lehrerinnen eingerichtet. In und Nykarleby ist das Schwedische chtssprache, in den übrigen das he. Der Seminarkurs, zu dem ein salter von 18 Jahren erforderlich ist, e Absolvierung einer höheren Volks- voraus; viele haben daneben vor-nde Kurse durchgemacht. Drei Jahre nd dem Erwerb theoretischer Kennt-gewidmet; das vierte Seminarjahr ist vorzugsweise praktischer Übungen in der Übungsschule der Anstalt zugedacht. Eine solche Schule ist mit jedem Seminar verbunden und besteht teils aus einer sechsklassigen Abteilung, teils aus einer Abteilung, die einer Landvolksschule entspricht, in der vier Jahresabteilungen gleichzeitig unterrichtet werden.

Der Unterricht in den Seminaren geht darauf aus, den zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen der Volksschulen die zur Erteilung des Unterrichts notwendigen klaren Kenntnisse und sicheren Fertigkeiten zu übermitteln. In Religion umfaſst der Seminarkurs biblische Geschichte und Bibelkenntnis, christliche Moral und Dogmatik sowie Kirchengeschichte, und zwar besonders die der Reformationszeit und Finnlands. Um theoretische Einsicht in ihren zukünftigen Beruf zu gewinnen, absolvieren die Lehrer- und Lehrerinnenkandidaten einen Kurs in Psychologie, Geschichte der Pädagogik wie auch in Erziehungslehre und Methodik des Unterrichts. In der Muttersprache sollen sich die Schüler, neben der Kenntnis der Sprachlehre, befleiſsigen gut sprechen und Aufsätze schreiben zu lernen und sich mit der Nationalliteratur vertraut machen. Der Kursus in der anderen einheimischen Sprache — Schwedisch in den finnischsprachigen, Finnisch in den schwedischsprachigen Seminaren — bezweckt den Schülern zum Verstehen dieser Sprache zu verhelfen. Der geographische Kursus berücksichtigt sowohl den physischen als auch den politischen Teil und beschäftigt sich sorgfältig mit der Geographie des Vaterlands. In der Geschichte wird Weltgeschichte und finnländische Geschichte getrieben und auch eine Darstellung der heutigen Staatsverfassung und sozialen Verhältnisse dieses Landes gegeben. Der mathematische Kursus begreift sowohl Arithmetik als Geometrie in sich. Der naturwissenschaftliche Unterricht leitet zur Kenntnis der physikalischen Gesetze und chemischen Prozesse wie auch besonders der einheimischen Flora und Fauna an. Auch wird in den Grundprinzipien der Hygiene unterrichtet. Ferner kommen vor die Künste und Fertigkeiten: Kalligraphie, Zeichnen, Gesang und Musik (Klavier, Orgel und Harmonium); daran schlieſst sich auch Theorie der Musik. Auch soll Handarbeit

und für die männlichen Schüler Gartenbau nicht vergessen werden. — Das Schuljahr dauert vom 20. August bis zum 10. Juni mit vier 4 Wochen Weihnachtsferien und sechs Tagen Osterferien.

Nach einer Bekanntmachung vom Jahre 1899, die jedoch noch nicht ganz hat durchgeführt werden können, soll das Lehrerpersonal folgende Zusammensetzung aufweisen: am gemischten Seminar der Direktor, sechs Lektoren, vier Kollegae, die Vorsteherin und drei Lehrerinnen, am männlichen Seminar der Direktor, drei Lektoren und drei Kollegae; am weiblichen Seminar der Direktor, drei Lektoren, die Vorsteherin und drei Lehrerinnen; die Kompetenz zum Direktor-, Lektor- und Kollegaposten deckt sich mit der, die bei der Anstellung an einem Lyceum Bedingung ist; doch legt der Aspirant auf eine Stelle am Seminar seine praktische Lehrprobe am Seminar ab und soll während eines Monats den Unterricht in einer Landvolksschule studieren. Für den Platz einer Vorsteherin und Lehrerin gelten dieselben Kompetenzforderungen wie für die entsprechende Anstellung an einer staatlichen höheren Töchterschule. Eine Anstellung an der Übungsschule des Seminars kann von dem gewonnen werden, der nach Absolvierung des Seminarkurses wenigstens vier Jahre Lehrer gewesen und an der Universität oder auch — wenn es sich um eine Lehrerin handelt — an einer staatlichen Fortbildungsschule sich einem Examen in der Muttersprache, Dogmatik und Pädagogik unterzogen hat. Die Gehaltsbedingungen des Lehrerpersonals der Seminare stimmen ungefähr mit denen der gleichnamigen Stellen an den Lyceen und höheren Töchterschulen überein. Der Direktor, besonders der eines doppelten Seminars, ist jedoch besser besoldet. Die Seminarlehrer und -lehrerinnen geniefsen auch Pension, die ersteren auch für ihre Familie. Für Seminarlehrer sind Reisestipendien ausgesetzt.

Während des Lehrjahrs 1902—1903 belief sich die Gesamtzahl der Schüler in allen Seminaren auf 1351, nämlich 651 männliche und 700 weibliche. 1164 Schüler wurden auf Finnisch, 187 auf Schwedisch unterrichtet.

Wir haben bemerkt, dafs für Stellen an den Übungsschulen der Seminare eine höhere Kompetenz gefordert wird als für Stellen an anderen Volksschulen. Wir fügen hinzu, dafs auch von den anderen Volksschullehrern und -lehrerinnen viele in diesem oder jenem Fach — Pädagogik, Muttersprache, einer theologischen Disziplin — bei dem betreffenden Universitätslehrer ein Ergänzungsexamen abgelegt haben. In Helsingfors tun an der Volksschule manche Lehrer und Lehrerinnen Dienst, welche das Studentenexamen gemacht haben. Seit zehn Jahren werden an der Universität jedes zweite Jahr akademische Ferienkurse abgegehalten. Bei der finnischsprachigen, die von bis 800 Teilnehmern besucht waren, hat sich sogar die gröfsere Hälfte der Zuhörer aus Volksschullehrern und -lehrerinnen zusammengesetzt. Bei den gleichfalls stark frequentierten schwedischsprachigen Kursen ist das Verhältnis dasselbe gewesen.

Im Anschlufs an unsere Darstellung des Volksschulwesens soll hier ein Bericht über die finnische Volkshochschule Platz finden. Der Bericht ist für unseren Artikel von der Lehrerin an der finnischen Volksschule in Helsingfors, Dr. Maikki Friberg, verfafst.

Die Volkshochschulen. Die Unzulänglichkeit der Volksschulbildung für die breiten Schichten der Bevölkerung wurde von den Weiterblickenden sehr bald erkannt. Denn teils ist das Alter von 13—14 Jahren, in welchem die Volksschule ihre Alumnen entläfst, noch nicht geeignet, über eine Menge der wichtigsten Lebensfragen Auskunft zu geben, weil dem Kinde jedes Verständnis dafür abgeht, teils werden auch bei mangelnder geistiger Anregung die in der Volksschule mitgeteilten Kenntnisse allmählich verwischt. Dieser Nachteil ist besonders fühlbar auf dem Lande, wo die Bauern Sitz und Stimme in dem Gemeinderat haben und die Leitung der Angelegenheiten des ganzen Kirchspiels in ihren Händen liegt.

Finnländer, welche die Volksbildungsverhältnisse in Dänemark kennen gelernt hatten, brachten hin und wieder Berichte über die erfolgreiche Weise, in welcher der Unterricht der erwachsenen Jugend angeordnet war, und schon in den sechziger Jahren fing man an, die Möglichkeit einer Volkshochschulbewegung in Finnland zu erörtern. Die Sache blieb jedoch zwei Dezennien dabei, weil man es verfrüht

ine neue Art Schulen ins Leben zu solange nicht einmal die Volksschule ngewurzelt war. — Am Ende der er Jahre tauchte aber die Volkshochge wieder auf, und dieses Mal wurde ld lebendige Wirklichkeit. Die igkeit, mit welcher sie aktuell wurde, engstem Zusammenhang mit der hen Lage Finnlands, welche schon sehr bedroht war und eine grofse und Unsicherheit auf allen Gemit sich brachte. In dieser Drangsal an nämlich zu der einzigen Wehr einen, zu einer erhöhten geistigen der Massen, und es war besonders demische Jugend, welche sich für Aufklärungsarbeit begeisterte. Die enabteilungen (die akademische Finnlands ist den Landschaften entnd in 7 Abteilungen gegliedert) bein ihren Kreisen die Sache sehr u diskutieren und stellten sich dann Spitze der praktischen Anordnungen. gen an, durch Konzerte, Volksfeste otterien die nötigen Mittel zu be-, sie machten Entwürfe zu Statuten ogrammen und versuchten Garantiezu stande zu bringen. Auf diese trug jede Abteilung dazu bei, ens eine Volkshochschule zu gründ sorgte auch für die weitere Entg derselben. Sie verschafften z. B. dem zukünftigen Vorsteher der been Anstalt ein Stipendium, um ihm heit zu bieten, die gleichartigen avischen Lehranstalten zu besuchen. ugend hätte jedoch selbstverständlich se Idee nicht verwirklichen können n entsprechendes Entgegenkommen des Publikums. Alle Klassen der rung und alle Parteien, soweit sie onst voneinander entfernt waren, sich um diesen erhabenen Geund zeigten eine bewundernswürdige illigkeit. Nicht nur wohlhabende vandten der Sache reichliche Versse und Gaben für den guten Zweck Landgüter hin, sondern auch ganz Leute, welche nichts vom Überissen, steuerten mit Begeisterung, uch nur ihren Namen zu nennen, ismäfsig grofse Beiträge bei.

erste Anstalt entstand schon im 889, die zwei folgenden 1891, im Jahre 1892 wurden wieder vier neue Volkshochschulen eröffnet, 1893 zwei, 1894 drei, 1895 fünf, 1896 zwei usw. Jetzt ist die Zahl der Anstalten bis auf 23 gestiegen, wovon 16 mit finnischer Unterrichtssprache und 7 mit schwedischer.

Der Zweck der Anstalten ist, geistiges Leben bei den Schülern zu erwecken; Liebe und Hingabe an das Familienleben, an das Vaterland und die Menschheit einzuflöfsen; die rechte Auffassung von dem grofsen Wert jeder nützlichen Arbeit, also vor allem von dem der körperlichen Arbeit, lebendig zu machen. Sie wollen die schlummernden Kräfte der Jugend wach rufen, damit diese nicht nur in ökonomischer Hinsicht leichter sich zurecht finde, sondern auch ein schöneres, menschenwürdigeres Dasein führen könne. Diesen Zweck suchen sie durch einen fruchtbringenden Unterricht, vor allem durch Vorträge, an welche sich Fragen und Gespräche anknüpfen, zu erreichen.

Die Lehrzeit umfafst 6 Monate, entweder vom 1. Oktober oder 1. November bis 1. April oder Mai mit kurzen Weihnachtsferien. Diese Studienzeit wird sehr fleifsig benutzt. Die tägliche Arbeit dauert gewöhnlich von 7 oder 8 Uhr morgens bis 7 oder 8 Uhr abends und umfafst abwechselnd intellektuelle Fächer wie Geschichte (vaterländische und allgemeine), Muttersprache, Erdkunde, Naturlehre, Gesundheitslehre, Religion, Rechnen, Geometrie usw. oder auch praktische wie Schreiben, Zeichnen, Turnen, Gesang und Handarbeiten usw. Aufserdem sind noch ein paar Abende wöchentlich der Diskussion und ein Nachmittag dem geselligen Verkehr mit Gesang, Deklamation und kleinen Vorträgen gewidmet, zu welchen Abenden auch die Bevölkerung der Umgegend immer willkommen ist.

Die Zahl der jungen Leute, Männer und Frauen, welche diese Anstalten jährlich besuchen, beträgt circa 900. Im Gegensatz zu den skandinavischen Ländern, wo man meistenteils getrennte Kurse für Männer und Frauen findet, hat man in Finnland von Anfang an den gemeinsamen Unterricht für die beiden Geschlechter eingeführt, und infolgedessen besteht auch das Lehrpersonal sowohl aus Männern als Frauen. Aufser dem Vorsteher und der

Vorsteherin sind an jeder Schule noch 4—5 Lehrkräfte angestellt. — Das Schulgeld eines Kurses ist möglichst niedrig — es bewegt sich zwischen 10 und 30 M —, um auch den ärmsten Schichten der Bevölkerung einen Aufenthalt in der Anstalt zu ermöglichen. Aufserdem werden auch in den meisten Anstalten kleinere Schülerstipendien erteilt.

Die meisten Schulen begannen ihre Wirksamkeit in Mietslokalen, aber allmählich haben sie sich eigene Häuser gebaut, welche mindestens einen gröfseren Vortragssaal, ein Lesezimmer und ein paar gröfsere Räume nebst Wohnung für den Vorsteher enthalten. In einigen Anstalten ist der Raum so reichlich, dafs ein Teil Schüler in der Schule wohnen können, wodurch die Idee der Volkshochschule ihr höchstes Ziel erreicht hat, denn sie soll eigentlich die Verkörperung eines idealen Heimwesens sein, wo gegenseitiges Zutrauen und Wohlwollen, zarte Rücksicht und ein schöner Gemeingeist waltet. — In den meisten Schulen können die Schüler um einen geringen Preis Beköstigung finden, welches durch die an allen Anstalten angeordneten Kurse für Landwirte und Hausfrauen, ermöglicht wird. Denn obgleich die Volkshochschule keine Fachschule ist und nie ihr Ziel in der Erreichung gewisser Fertigkeiten sieht, hat man andrerseits gefunden, dafs diese praktischen Fächer eine wohltuende Abwechslung bringen und den Schülern die grofse Bedeutung einer methodischen Vorbildung für ihre täglichen Arbeiten geben. In diesen Kursen lernen die Männer Landwirtschaft, Gartenbau usw., die Frauen Meiereiwirtschaft, Kochen usw. Wöchentlich bereitet abwechselnd ein Teil der Schülerinnen unter Leitung einer Lehrerin die Speisen für die ganze Anstalt, während welcher Zeit die übrigen auf anderen praktischen Gebieten z. B. im Weben und Kleidermachen Anleitung erhalten. Diese praktischen Kurse werden vom Staate mit Beiträgen von 500—5000 M — durchschnittlich 3000 M — unterstützt, aber sonst sind die Anstalten ganz auf ihre eigenen Mittel angewiesen, denn die, sowohl von dem Landtage als von der Regierung befürworteten Staatszuschüsse für Volkshochschulen sind immer am Allerhöchsten Orte gestrichen worden.

Die jährlichen Kosten jeder Anstalt betragen durchschnittlich 7—8000 M, welche Mittel durch Privatopferwilligkeit angeschafft werden müssen, was jedoch mit der Zeit belastend wird. Bisher haben die Anstalten dennoch niemals vergebens an das Publikum appelliert, dazu ist ihr wohltätiger Einflufs zu allgemein bekannt. Frühere Schüler haben sich z. B. schon als sehr tüchtige organisatorische Kräfte gezeigt, wirken als Vorsitzende des Gemeinderates und in den meisten allgemein nützlichen Bestrebungen. Die Volkshochschulen haben auch in den Gegenden, wo sie schon eine Zeitlang gewirkt haben, sehr viel zur Gründung neuer Volksschulen beigetragen, obgleich die Gegner denselben anfangs gerade das Gegenteil voraussagten.

Durch ihre jährlichen Versammlungen der früheren Schüler, durch ihre Schülerbünde, vaterländische Feste und feierliche Eröffnungs- und Schlufsakte üben die Volkshochschulen einen grofsen Einflufs auf die ganze Umgebung aus und wirken wie Lichtherde in den Einöden Finnlands. Aber auch in den gröfseren Städten hat man den Bedürfnissen der Arbeiterbevölkerung entsprechend sog. Volkshochschulkurse eingerichtet, welche abends stattfinden und wo Vorlesungen über Geschichte, Literatur, Erdkunde, Naturlehre, Gesundheitslehre usw. gehalten werden. Die Vorlesungen sind meist ganz unentgeltlich, nur in einigen Städten kommt eine Einschreibegebühr von 50 Pf. in Betracht. Die Arbeiter benutzen diese Gelegenheiten zur Bildung sehr eifrig, in der Hauptstadt Finnlands, Helsingfors, mit hunderttausend Einwohnern, beläuft sich z. B. die Zahl der Zuhörer bis auf tausend.

**II. Die höheren Schulen.** Eine Bekanntmachung vom Jahre 1871 bestimmte, dafs aufser Lyceen auch Realschulen eingerichtet werden sollten, die den Zweck hatten, die Lehrgänge der Volksschulen fortzusetzen und zu erweitern. Solche Realschulen, die entweder zwei oder vier Klassen — die vierte mit einem zweijährigen Kursus — hatten, wurden 1874 in mehreren Städten eingerichtet. Sie vermochten im allgemeinen jedoch nicht das Vertrauen des Publikums zu gewinnen und wurden während der 80er Jahre wieder

eingezogen oder zu sogenannten Elementarschulen umgebildet, die den zwei oder vier unteren Klassen der Lyceen entsprechen und zum höheren Schulkurs oder zur Hochschule vorbereiten sollten. Von diesen sind nachmals manche zu kommunalen Bürgerschulen umgestaltet worden, welche Staatsunterstützung geniefsen.

Auf die Verordnungen von 1871 und 1872 hin wurden die alten Gymnasien und die früheren höheren Elementarschulen zu siebenklassigen Lyceen zusammengeschmolzen, die hauptsächlich den Zweck haben sollten, zu der wissenschaftlichen Bildung den Grund zu legen, die auf der Universität weiter entwickelt wird. Schon damals wurde in Helsingfors ein Reallyceum gegründet. Aber erst 1884 kamen zu den bereits bestehenden klassischen Lateinlyceen neue Reallyceen. Die seit 20 Jahren achtklassigen staatlichen Lyceen sind also entweder klassische Lyceen oder Reallyceen; die beiden Normallyceen für die Lehrerausbildung sind klassische Lehranstalten.

Das Alter für den Eintritt in die staatlichen Lyceen bewegt sich zwischen dem 9. und 12. Jahre. Die Schüler kommen entweder von einer vorbereitenden Schule oder von einer Volksschule; von der letzteren kann der Übergang auf das Lyceum in der Stadt aus der vierten Jahresklasse, auf dem Lande aus der zweiten Jahresabteilung einer höheren Volksschule erfolgen. Während der allerletzten Jahre sind im Lehrplan der Lyceen schnell nacheinander Änderungen vorgenommen worden, und zwar auch mitten im Lehrjahr — um für das Russische einen gröfseren Platz im Lehrprogramm zu schaffen. Der Plan der Stundenverteilung, der vom Anfang des Lehrjahres 1904—1905 ab in den klassischen Lyceen des Landes — aufser den beiden Normallyceen — befolgt werden soll —, hat dieses Aussehen:

(Siehe nebenstehende Tabelle.)

Die Stundenverteilung weicht in den beiden Normallyceen in Helsingfors insofern von der obenstehenden ab, als es den Schülern, die es wünschen, erlaubt ist, in den drei obersten Klassen während der Zeit, wo die übrigen russische Literatur lesen, Griechisch zu treiben. Als fakultatives Fach haben wir somit Griechisch in diesen beiden Lyceen mit 4 Stunden in der VI., 3 in der VII. und 3 in der VIII. Klasse. Die Schüler, welche Griechisch wählen, haben also in den drei obersten Klassen 2 Stunden Russisch in der Woche. Aufserdem ist in der zweiten Klasse der Normallyceen für Geographie eine Stunde mehr, für Russisch eine Stunde weniger angesetzt als in den anderen klassischen Lyceen.

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | Im ganzen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Obligatorische Lehrfächer: | | | | | | | | | |
| Religion . . . . | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| Russische Sprache und Literatur . . | 6 | 6 | 4 | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 | 40 |
| Unterrichtssprache . | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| Die andere einheimische Sprache . | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| Lateinisch . . . . | — | — | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 36 |
| Deutsch . . . . | — | — | — | — | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| Geographie und Geschichte . . . . | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 26 |
| Mathematik . . . | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 |
| Physik . . . . . | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 4 |
| Naturgeschichte . . | — | — | 4 | 4 | 2 | — | — | — | 10 |
| Schönschreiben . . | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | 4 |
| Gesang . . . . . | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | 4 |
| Turnen . . . . . | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 22 |
| Zusammen | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | — |
| Wahlfreie Lehrfächer: | | | | | | | | | |
| Griechisch . . . . | — | — | — | — | — | 4 | 3 | 3 | 10 |
| Französisch . . . | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Gesang . . . . . | — | — | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |

Was in dem oben aufgenommenen Plan über die Stundenverteilung wohl am meisten in die Augen fällt, ist die grofse Anzahl Sprachstunden — bedingt durch die besonderen Verhältnisse im Lande: die zwei eimheimischen Sprachen, die Vereinigung mit dem russischen Reiche, das Bestreben, mit der abendländischen Kultur in Kontakt zu stehen. Die neue Stundenverteilung weicht in gewissen Beziehungen von der in ihrem ganzen Umfang noch vor ein paar Jahren geltenden ab. Die neuen Lehrpläne, die sich in Ausarbeitung befinden, sind noch nicht fertig. Wir wollen jedoch versuchen, einige Andeutungen über den Unterricht in den einzelnen Fächern zu geben. Durch den Religionsunterricht sollen die Schüler zu einer klaren Vorstellung von den religiösen Wahrheiten kommen. Der Kursus dieses Lehr-

gegenstandes umfaſst biblische Geschichte und Katechismus, Bibellektüre, Kirchengeschichte und Dogmatik. Der Unterricht in der Muttersprache will die Schüler mit der Nationalliteratur bekannt machen: in den finnischsprachigen Schulen nimmt das Nationalepos Kalewala eine hervorragende Stelle ein, in den schwedischsprachigen haben die Dichtungen J. L. Runeberg den Ehrenplatz inne. Den Schülern wird durch die Anfertigung von Aufsätzen die Fähigkeit beigebracht, in der Schrift die Muttersprache anzuwenden. Die geringe Anzahl Stunden bewirkt, daſs Vortragsübungen nicht oft genug gehalten werden können. In der anderen Landessprache, deren Stundenzahl sich seit 1884 auf 28 belief, 1896 und später aber gesunken ist, sollen die Schüler so heimisch werden, daſs sie beim Abgang auf die Universität dieselbe gut verstehen und sich ihrer auch einigermaſsen in Rede und Schrift bedienen können. Die Bestimmung, die vom Ende der 80er Jahre ab in Anwendung gebracht worden ist, daſs Kirchengeschichte und Geschichte Finnlands in den oberen Klassen in der anderen einheimischen Sprache unterrichtet werden soll, ist jetzt aufgehoben. Der Unterricht wird dadurch erleichtert, daſs es viele zweisprachige Heime gibt und daſs sich die Schüler in den Ferien wenn nicht in ihrem, so in einem anderen Ort in der anderen Sprache praktisch weiterhelfen können. In der Geographie, die in den beiden ersten Klassen drei und in der dritten Klasse zwei Stunden in der Woche unterrichtet wird, umfaſst der Kursus die physische und politische Geographie des Heimatlands, Europas und der übrigen Weltteile. Der Unterricht in Geschichte, für den in jeder der drei untersten Klassen eine und in jeder folgenden drei Stunden angesetzt sind, beginnt mit Erzählungen aus der alten Geschichte; von der dritten Klasse ab fängt ein fortlaufender Kursus in der Universalgeschichte an, an den sich gewöhnlich in der nächst höheren Klasse eine Darstellung der Geschichte Finnlands anschlieſst. Von den Naturwissenschaften weist das Lehrprogramm in den Zwischenklassen Botanik und Zoologie und in den beiden obersten Klassen Physik auf. Zum mathematischen Kursus gehört Arithmetik, Geometrie, Algebra sowie Trigonometrie.

Wenden wir uns nun den fremden Sprachen zu, so finden wir, daſs das Lateinische eine beträchtlich schwächere Stellung einnimmt als z. B. in den deutschen humanistischen Gymnasien. Es ist vielleicht von Interesse zu erfahren, was man mit 6 Stunden in der Woche und nur in den sechs höheren Klassen erreichen will. Das Ziel des Unterrichts besteht darin, dem Schüler, der einmal die Universität zu beziehen gedenkt, die Fähigkeit beizubringen, einen leichteren, besonders historischen Text zu verstehen, und ihn mit den wichtigsten Erscheinungen der römischen Kultur bekannt zu machen. Der Elementarunterricht, der in der dritten und vierten Klasse erteilt wird, erstreckt sich auf Grammatik und lateinischen Text aus einem Elementarbuch, das auch zusammenhängende Stücke enthält. Wenn die Schüler durch fleiſsiges Rückübersetzen und schriftliche Übersetzungsübungen aus der Muttersprache ins Lateinische einige Sicherheit in der Kenntnis der Formen der Sprache erlangt haben, beginnt die Lektüre des Cornelius Nepos. Auf Cornelius folgt Cäsar, von dessen De bello gallico zwei oder drei Bücher durchgenommen werden. Von historischen Autoren wird noch Sallusts Catilina gelesen, woran sich Ciceros Orationes in Catilinam I und IV anschlieſsen. Danach geht man zu Vergil über, von dessen Aeneide zwei Bücher oder ein anderes Pensum nach einer Auswahl gelesen werden. Mit Cicero machen die Schüler noch weitere Bekanntschaft, in dem sie eine längere Rede, z. B. De imperio Cn. Pompeji, lesen. Die Lektüre historischer Texte wird mit Livius' Geschichte abgeschlossen, von der ein Buch — gewöhnlich I, XXI oder XXII — durchgenommen werden soll; ein Buch Livius kann mit Tacitus' Germania oder Agricola vertauscht werden. Die Lektüre der Literatur wird mit Horaz abgeschlossen, dessen Oden in einer für die Schule herausgegebenen Auswahl gelesen werden. Solange die systematische Grammatik behandelt wird, schreiben die Schüler Übersetzungsübungen ausschlieſslich aus der Muttersprache ins Lateinische, wobei sie das zuletzt in der Sprachlehre Durchgenommene verwerten. In den drei obersten Klassen werden nur Übersetzungsübungen

aus dem Lateinischen in die Muttersprache gemacht; so werden die Schüler für die schriftliche Lateinprobe des Maturitätsexamens vorbereitet, welche nach der seit 1896 geltenden Ordnung in einer Übersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache besteht. Im Griechischen hat sich die Stundenzahl für diejenigen, welche diese Sprache gewählt haben, bis zum Beginn dieses Lehrjahrs, Herbstsemester 1904, auf vier in den Klassen V—VIII belaufen. Da haben die Schüler mit Thukydides, Xenophon, Plato und Demosthenes wie auch mit der Ilias und Odyssee Bekanntschaft schliefsen können. Wie aus dem obigen hervorgeht, tritt jetzt das Griechische in den klassischen Lyceen in eine eigenartige Stellung, und die Kurse müssen knapper bemessen werden als vorher. Die Logik, die früher von allen Schülern und von 1896 ab von denen, die Griechisch wählten, getrieben wurde, ist jetzt vom Lehrprogramm verschwunden. Psychologie, worin von 1896 ab denen, die Griechisch gewählt hatten, Unterricht erteilt wurde, ist jetzt vom Lehrplan gestrichen. Durch die Weglassung dieser beiden Fächer hat das Russische in den beiden obersten Klassen zwei Stunden gewonnen. Bei der Entlassung zur Universität sollen die Schüler einen deutschen Text lesen können; Wilhelm Tell oder die Jungfrau von Orléans ist ihnen im Original bekannt. Im Französischen, das wahlfrei ist, strebt man einem ähnlichen Ziel zu. Die jetzt angeordneten 40 Wochenstunden im Russischen, in denen der Unterricht auf Russisch vor sich gehen soll, bezwecken den Schülern die Fähigkeit zu verschaffen, die Sprache in Wort und Schrift anzuwenden und sie mit diesem und jenem literarischen Erzeugnis bekannt zu machen. Die gute Turnlehrerausbildung und das gesteigerte Interesse an dem Fach befestigen die Stellung der Turnkunst in den finnländischen Lyceen. Wie aus dem obigen ersichtlich ist, sind in den Stundenplan auch Gesang und Schönschreiben aufgenommen.

In den Reallyceen sind die Stunden nunmehr nach folgendem Plan verteilt:

(Siehe nebenstehende Tabelle.)

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | Im ganzen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Obligatorische Lehrfächer: | | | | | | | | | |
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| Russische Sprache und Literatur | 6 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 | 40 |
| Unterrichtssprache | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| Die andere einheimische Sprache | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| Deutsch | — | — | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| Französisch | — | — | — | — | — | 4 | 4 | 4 | 12 |
| Geographie und Geschichte | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 27 |
| Mathematik | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 38 |
| Naturlehre | — | — | — | — | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| Naturgeschichte | — | — | 4 | 4 | 2 | — | — | — | 10 |
| Schönschreiben | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | 4 |
| Zeichnen | — | — | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| Gesang | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | 4 |
| Turnen | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 22 |
| Zusammen | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | — |
| Wahlfreie Lehrfächer: | | | | | | | | | |
| Englisch | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 4 |
| Buchführung | — | — | — | 1 | 1 | — | — | — | 2 |
| Gesang | — | — | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |

Dieser Plan der Stundenverteilung zeigt, dafs in den Reallyceen Lateinisch nicht getrieben wird, dafs aber auf Deutsch, Französisch und Naturlehre mehr Gewicht gelegt ist als in den klassischen Lyceen. Im Deutschen finden wir daher mehr schriftliche Übungen als in den klassischen Anstalten. Aufserdem lesen die Reallyceisten mehr deutsche und französische Literatur als die gleichalterigen Lateinschüler. Der Kursus der ersteren in Physik ist ebenso etwas intensiver und der in Mathematik ein wenig umfangreicher als die der letzteren. Ferner üben sich die Schüler der Reallyceen im Zeichnen und haben Gelegenheit Buchführung und die Anfangsgründe des Englischen zu lernen. Weiter ist noch eine Verschiedenheit in der Organisation der Reallyceen zu vermerken. Freilich nicht gleich seit 1884, sondern erst später sind zunächst in zwei und dann in den übrigen Reallyceen die Kurse so geordnet worden, dafs die Schüler, die beim Aufrücken in die sechste Klasse abgehen, ein soweit wie möglich ganzes, abgeschlossenes Wissen besitzen sollen. Daher ist man bemüht gewesen, die Kurse so zu verteilen, dafs in den fünf unteren Klassen, soweit es sich machen liefs, abgeschlossene Kurse in den einzelnen Lehrgegenständen absolviert worden sind. In

den drei oberen Klassen werden dann erweiterte Kurse wie auch eine neue Disziplin durchgenommen. In der Tat geht eine nicht geringe Anzahl Schüler ab, nachdem sie fünf Klassen des Reallyceums durchlaufen haben. Es hat sich gezeigt, dafs z. B. in den Reallyceen der Hauptstadt 25, ja in den finnischen bis 40 % der Schüler ihren Studiengang abbrechen, und unter diesen kann man auch gute Schüler bemerken. Denen, die alsdann ausscheiden, stehen praktische Laufbahnen verschiedener Art offen. Mancher schlägt in das Eisenbahn-, auch in das Apothekerfach, in welchem letzteren Fall jedoch etwas Latein getrieben werden mufs. In Helsingfors gibt es ein finnischsprachiges, in Brahestad ein schwedischsprachiges Handelsinstitut, beide mit drei Klassen, und in Abo ein schwedischsprachiges mit zwei Klassen; zum Eintritt in diese drei Lehranstalten wird ein absolvierter fünfjähriger Kursus, am liebsten in einem Reallyceum oder auch in einer Töchterschule verlangt. Diese Handelsinstitute sind privat, aber das Helsingforser und das Aboer erhalten Beiträge vom Staat und von der Gemeinde. Die Anstalt in Brahestad wird mit den Zinsen aus der Schenkung eines Privatmanns unterhalten, deren Kapital jetzt auf eine Million finnische Mark gestiegen ist. Schliefslich haben wir noch ein landwirtschaftliches Institut zu erwähnen, bei dem zur Aufnahme ein fünfklassiger Kursus in einem Lyceum erforderlich ist.

Das Schuljahr beginnt in den Lyceen am 1. September; das Herbstsemester dauert bis zum 20. Dezember, das Frühlingssemester nach den Weihnachtsferien vom 14. Januar — mit sechs Tagen Osterferien — bis Ende Mai. Die tägliche Schulzeit reicht — von Extrastunden abgesehen — von 8 bis 11 und 1 bis 3 oder von 8 bis 10 und 2 bis 3. Die Aufnahmegebühr beträgt 10, das Schulgeld pro Halbjahr 20 M; arme Schüler — höchstens ein Fünftel in jeder Klasse — können vom letzteren befreit werden. In manchen Lyceen finden sich grofse Fonds, deren Zinsen guten Schülern als Stipendien zu teil werden. Die gröfsten Fonds haben das Aboer schwedische klassische Lyceum — 200 000 + noch nicht disponible 50 000 M — und das schwedische klassische Lyceum zu Wasa — 165 000 M. Das finnische klassische Lyceum in Abo hat 90 000 M. Die Zinsen können zu $4^1/_2$ und 5 % berechnet werden.

Der achtjährige Lyceumskurs führt zur Universität. In der obersten Klasse liefern die Schüler im März vier schriftliche Probearbeiten, einen schriftlichen Aufsatz in der Muttersprache, eine Übersetzung in die andere einheimische Sprache, eine Übersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache (ohne Wörterbuch) oder in den Reallyceen aus der Muttersprache ins Deutsche (oder auch je nach Wahl ins Russische oder Französische) und die Behandlung dreier mathematischer Aufgaben. Diejenigen, welche in allen schriftlichen Arbeiten bestanden haben, melden sich im Mai oder Anfang Juni zu den mündlichen Prüfungen in sechs Lehrgegenständen auf der Universität. Wer in einer schriftlichen Arbeit durchfällt, kann im September eine neue liefern und zu Beginn oder am Schlufs des Herbstsemesters Student werden. Sowohl die schriftlichen Arbeiten wie die mündlichen Prüfungen werden von Universitätslehrern, die einen Examensausschufs bilden, angeordnet und beurteilt. Diejenigen, welche das Studentenexamen abgelegt haben, sind, einerlei ob sie von einem klassischen oder einem Reallyceum kommen, voll berechtigt in allen Fakultäten der Universität und auf der polytechnischen und forstwissenschaftlichen Hochschule zu studieren.

Die Lehrer an den Lyceen sind teils Lektoren, die in den Hauptfächern der Schule vorzugsweise in den oberen Klassen unterrichten, teils Kollegae und technische Lehrer; der Turnlehrer ist ein ordentlicher Kollega. Die Bewerber um einen Lektor- wie auch Kollegaposten — aufser im Turnen, wofür ein besonderer dreijähriger Universitätskursus verlangt wird — müssen das gewöhnliche wissenschaftliche, das Examen eines Kandidaten der Philosophie, das Abschlufsexamen an der Universität, ein Examen in Pädagogik und Didaktik abgelegt und nach zwei Übungssemestern ihre praktische Lehrprobe an einem Normallyceum absolviert haben. Bei der Besetzung einer Lektorstellung wird derjenige bevorzugt, der eine wissenschaftliche Abhandlung verfafst und herausgegeben und

danach den höheren wissenschaftlichen, den Licentiaten- (Doktor-) Grad an der Universität erlangt hat. Zum Rektor des Lyceums wird einer von den ordentlichen und dem Lehrerkollegium angehörenden Lehrern verordnet. Die Lektoren geniefsen an Gehalt für eine Unterrichtspflicht von wöchentlich 18 Stunden 4000, die Kollegae für wöchentlich 22 Stunden 3600 finnische Mark. Lektor und Kollega erhalten nach 5, 10 und 15 Jahren eine Zulage von jedesmal 800 M, so dafs sich das Gehalt eines Lektors nach 15 Dienstjahren auf 6400, das eines Kollega auf 6000 finnische Mark beläuft. Hierzu kommen 140 M pro Wochenstunde im Jahre für jede Stunde, die aufser den resp. 18 und 22 erteilt wird; einige Extrastunden stehen gewöhnlich zu Gebote. Ein Oberlehrer am Normallyceum hat ein Gehalt von 6500 M, das drei Steigerungen von je 1000 M erfährt, also nach 15 Jahren 9500 M; der Oberlehrer unterrichtet 14 Stunden in der Woche. Der Lyceumsrektor, der von sechs Stunden befreit ist, um dem Unterricht anderer Lehrer beizuwohnen, erhält ein Vorsteherhonorar von 1200 M. Jedes Jahr werden an verdienstvolle Lehrer Universitätsstipendien von 2400 M speziell für jüngere Pädagogen, die sich verpflichten, ein Jahr im Auslande zu verweilen, und zwei Staatsstipendien von je 3000 M für eine halbjährige Studienreise zu pädagogischen Zwecken im Auslande verliehen; bei der Verteilung des einen Staatsstipendiums können auch wissenschaftliche Studien in Betracht kommen. Aufserdem werden auch jedes Jahr ein Reisestipendium zu 1000 und zwei zu je 750 M an Lehrer oder Lehrerinnen vergeben, die sich während der Schulferien im Deutschen und Französischen praktisch zu vervollkommnen wünschen. Vier ähnliche Ferienstipendien kommen alle Jahre für das Studium der russischen Sprache zur Verteilung. Nach einer Dienstzeit von 35 Jahren erhalten die Lyceumslehrer folgende jährliche Pensionen: ein Oberlehrer 5500, ein Lektor 4500 und ein Kollega 3500 M. Der früher Abgehende kann nach 20 Jahren ein Viertel, nach 25 Jahren die Hälfte und nach 30 Jahren drei Viertel vom ganzen Pensionsbetrag bekommen. Aus der Pensionskasse des finnländischen Schulstaates erhält die hinterbliebene Familie eines Oberlehrers eine jährliche Pension von 1400 M, die eines Lektors und Kollegas 1200 M und die der übrigen Lyceumslehrer 500 — die des Gesanglehrers jedoch 300 M.

Über die Zahl, Verteilung und Unterrichtssprache der achtklassigen staatlichen Lyceen gibt das folgende Verzeichnis Aufschlufs: Helsingfors 2 (klassische) Normallyceen (1 finnisches und 1 schwedisches), 2 Reallyceen (1 f. und 1 schw.); Borga 1 klassisches (schw.); Abo 2 klassische (1 f. und 1 schw.), 2 Reallyceen (1 f. und 1 schw.), Björneborg 1 klassisches (f.), Tavastehus 1 klassisches (f.), Tammerfors 1 Reallyceum (f.), St. Michel 1 klassisches (früher zweisprachig, jetzt finnisch), Nyslott 1 Reallyceum (f.), Wiborg 2 klassische (1 f. und 1 schw.), 1 Reallyceum (f.), Sortavala 1 Reallyceum (f.), Kuopio 1 klassisches (f.), Joensun 1 klassisches (f.), Wasa 1 klassisches (schw.) und 1 Reallyceum (f.), Jywäskylä 1 klassisches (f.), Uleaborg 1 klassisches (f.) und 1 Reallyceum (f.), begonnen 1904, da das frühere schwedische Klasse für Klasse eingezogen werden wird. Es gibt also 15 klassische Lyceen, von denen 10 mit finnischer und 5 mit schwedischer Unterrichtssprache. Reallyceen sind 10 da, nämlich 8 finnisch- und 2 schwedischsprachige. Aufser diesen Lyceen hat der Staat 7 Elementarschulen mit fünf oder weniger Klassen entsprechend den unteren Klassen der Lyceen eingerichtet. Während des Schuljahrs 1901—1902 unterrichteten an den vollständigen staatlichen Lyceen 392 Personen, von denen 280 ordentliche, 50 diensttuende und 62 Stundenlehrer waren. Im Schuljahre 1902—1903 betrug die ganze Schülerzahl 5600. Von diesen waren 3371 in klassischen Lyceen und 2229 in Reallyceen. 4046 wurden auf Finnisch, 1554 auf Schwedisch unterrichtet.

Die theoretisch-pädagogische Ausbildung können zukünftige Lehrer an der Universität unter der Leitung des Professors der Pädagogik erhalten. Sie wird unter derselben Leitung am Normallyceum vervollständigt, wo die Lehrerkandidaten beim Unterricht auskultieren und sich im Unterrichten üben. Über die Einrichtung der Normalschulen soll hier eine für diesen Artikel geschriebene Darstellung aus der Feder des Rektors des schwedischen

Normallyceums V. T. Rosenqvist Platz finden.

Lange hatte es in Finnland niedere und höhere Schulen gegeben, bis man die Notwendigkeit einer besondern pädagogischen Ausbildung für zukünftige Schullehrer einsehen lernte. Doch wurden schon zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts bestimmte Anstalten in dieser Richtung getroffen. 1803 begann man damit, Vorlesungen über Pädagogik an der Akademie zu Abo zu halten — früher waren solche bereits ausnahmsweise vorgekommen —, wenn auch kein besonderer Vertreter dieser Wissenschaft vorhanden war. Und im Zusammenhang hiermit wurde ein pädagogisches Seminar gegründet, um auch der praktischen Ausbildung Rechnung zu tragen. Dieses Seminar, das seine Wirksamkeit 1807 begann, hatte jedoch nicht länger als 20 Jahre Bestand, und mit seinem Eingehen hörten für einige Zeit auch die pädagogischen Vorlesungen auf. 1852 wurde an der Universität in Helsingforts eine Professur für Pädagogik eingerichtet, die zuerst in der theologischen Fakultät untergebracht war, nach einigen Jahren aber in die philosophische verlegt wurde. Durch eine Verordnung vom Jahre 1856 »Betreffend die Ausbildung von Gymnasial- und Schullehrern auf der Alexanders-Universität« wurde bestimmt, dafs der Professor der Pädagogik und Didaktik die Studierenden der Pädagogik, um ihnen praktische Bildung für den Lehrerberuf zu verschaffen, dem Unterricht an den höheren und niederen Elementarschulen der Universitätsstadt beiwohnen und dabei, wenn es für dienlich befunden wurde, als Duplikanten und Repetenten unter der Aufsicht des Schulvorstehers assistieren zu lassen. Da indes keine Garantien dafür vorhanden waren, dafs die erwähnten Schulen einen mustergültigen Unterricht bieten konnten und die eigentliche Übung in der Kunst des Unterrichts von Zufälligkeiten abhängig gemacht wurde — anderer Mängel ganz zu geschweigen —, so war es selbstverständlich, dafs diese Anordnung auf die Dauer nicht befriedigen konnte.

Die frischen Winde, die mit dem Regierungsantritt Alexanders II. in Finnland zu wehen begannen, riefen ein reges Leben auf den meisten Kulturgebieten hervor. Auch auf dem Boden der Schule wurde eine Umbildungsarbeit in Angriff genommen. Auf den Schullehrerversammlungen, die 1860 gehalten wurde, wurden mit Nachdruck die Notwendigkeit der Einrichtung eines pädagogischen Seminars für die praktische Lehrerausbildung betont. Zu demselben Zweck wandten sich in dem genannten Jahr der verordnete Professor der Pädagogik J. W. Snellman und der Inspektor der Elementarschulen in Helsingfors M. Akiander jeder für sich an die Regierung mit dem Vorschlag einige Personen ins Ausland zu schicken, die sich nach eingetretener Beschäftigung mit dem Schulwesen und der pädagogischen Methoden in anderen Ländern zu Oberlehrern an der geplanten Lehranstalt, die in Helsingfors ihren Standort haben sollte, auszubilden. Die Regierung des Landes ging mit Wohlwollen auf den Vorschlag ein, und schon am 30. Januar 1862 erschien eine Verordnung, die die Einrichtung einer unter der Inspektion des Professors der Pädagogik stehenden Normalschule in Helsingfors anbefahl, an der die Lehrerkandidaten Gelegenheit hätten, sich unter der Leitung von drei Oberlehrern, einem für den Sprachunterricht, einem für die historischen Wissenschaften und einem für Mathematik und Naturwissenschaften, für ihren zukünftigen Beruf praktisch auszubilden. Daneben wurden drei Reisestipendien ausgesetzt zur Verteilung an in den genannten Fächern befähigte und praktisch gebildete Schulmänner, denen es obliegen würde, von den Unterrichtsanstalten fremder Länder Kenntnis zu nehmen; hatten sie ihren Auftrag gewissenhaft durchgeführt, sollten sie als Oberlehrer an der zukünftigen Normalschule angestellt werden, zu deren Organisation sie mit dem Professor der Pädagogik einen vollständigen Vorschlag entwerfen sollten.

Nachdem die drei Stipendiaten J. E. Bergroth, H. L. Melander und C. J. Lindeqvist, gegen Ende 1863 in die Heimat zurückgekehrt und einen ausführlichen Reisebericht geliefert, arbeiteten sie in Gemeinschaft mit dem damaligen Professor der Pädagogik Z. J. Cleve (Inhaber der Professur von 1862 bis 1882) einen Vorschlag zu einem Reglement für die Normalschule aus; und nachdem derselbe in der Hauptsache angenommen war, trat die neue

Lehranstalt am 1. September 1864 mit Cleve als Inspektor und den drei genannten Pädagogen als ersten Oberlehrern in Tätigkeit. Zwei Jahre später wurde ein vierter Oberlehrerposten (für Religion) eingerichtet und zu dessen Inhaber A. Kihlman ausersehen, der bald der Rektor der Anstalt wurde und in dieser Eigenschaft ein viertel Jahrhundert wirkte. Die hier genannten Männer müssen als die Grundleger der eigentlichen Lehrerausbildung in Finnland angesehen werden.

Ursprünglich hatte man sich gedacht, dafs die Normalschule aus zwei gleichorganisierten und parallel laufenden Abteilungen, die eine mit dem schwedischen, die andere mit dem Finnischen als Unterrichtssprache, bestehen sollte. Eine finnische Abteilung kam auch mit einigen Klassen zu stande, aber am 1. September 1873 wurde ein besonderes finnischsprachiges Normallyceum gegründet, das nach Tawastehus verlegt wurde; sein erster Rektor und Oberlehrer in Sprachen wurde J. G. Geitlin. Wie verkehrt es war, eine solche Lehranstalt anderswo als in der Universitätsstadt zu etablieren, zeigte sich bald, aber erst 1887 wurde die erwähnte finnischsprachige Lehranstalt nach der Hauptstadt zurückverlegt. Also gibt es in Finnland zwei Normallyceen oder Anstalten für Lehrerausbildung, beide nunmehr in Helsingfors untergebracht, das eine mit schwedischer, das andere mit finnischer Unterrichtssprache.

Als die Normalschule eingerichtet wurde, ward ihr eine ganz besondere Stellung angewiesen. Sie sollte nicht den gewöhnlichen Schulbehörden subordiniert sein, sondern werde in das intimste Verhältnis zum Professor der Pädagogik gestellt. Als Inspektor der Schule sollte er die Wirksamkeit der Schule überwachen und zwecks Durchführung für nötig befundene Änderungen eingreifen, wie auch die Schule gegenüber der Regierung des Landes repräsentieren. Hierdurch hoffte man dem Zweck dieser Lehranstalt am besten gerecht zu werden: sie sollte in der Praxis anwenden, was die pädagogische Wissenschaft als das Beachtenswerteste ermittelt hatte. Diese freie Stellung aber hatte die Normalschule nicht lange inne. Durch die Verordnung betreffend die Normallyceen in Finnland vom 29. Mai 1873, die neben der vom 10. Juli 1873, betreffend die Bildung zukünftiger Schullehrer, die wichtigste rechtliche Norm für die Normallyceumsinstitution bildet, wurden die Normallyceen gleich anderen Schulen der Aufsicht der Oberschulbehörde unterstellt. Allerdings sollte dem Professor der Pädagogik an der Alexanders-Universität die nächste Inspektion zukommen, doch so, dafs sich seine Tätigkeit nur darauf erstrecken sollte, was die Lehrmethoden und den Unterricht im allgemeinen angeht, worüber er sich mit seinen Bemerkungen schriftlich an die Oberschulbehörde wenden konnte; während er sich im übrigen nicht mit der Verwaltung der genannten Lehranstalten zu befassen hatte. Bei der Besetzung der Lehrerposten sollte auch das Gutachten des Professors der Pädagogik eingeholt werden, bevor die Ernennung erfolgte.

Die beiden Normallyceen sind klassische Lyceen mit acht Klassen und haben, wie bereits hervorgehoben, aufser der für die übrigen Lyceen des Landes geltenden Aufgabe: den Grund zu der wissenschaftlichen und höheren bürgerlichen Bildung zu legen, die auf der Universität weiter entwickelt werden soll, auch denen, die sich dem Lehrerberuf an den Elementarlehranstalten widmen wollen, Gelegenheit zu verschaffen, sich in dieser Hinsicht praktisch auszubilden. Durch diese letztere Aufgabe unterscheiden sich die Normallyceen von den anderen Lyceen.

Um sich praktische Übung in der Kunst des Unterrichtens zu erwerben, kann jeder, der auf der Universität den hierfür vorgeschriebenen wissenschaftlichen Kursus beendigt hat, als Lehrerkandidat an einem der beiden Normallyceen inskribiert werden. Diese Ausbildungszeit umfafst zwei Semester, die jedoch nicht unmittelbar aufeinander zu folgen brauchen. Auch können sich die Lehrerkandidaten nach Wunsch das eine Semester an dem einen, das andere an dem andereu Normallyceum aufhalten. Die nächste Leitung ihrer Ausbildung liegt in der Hand des betreffenden Oberlehrers.

Nach der Anweisung des Oberlehrers soll der Lehrerkandidat dem Unterricht in den von ihm angegebenen Lehrfächern aufmerksam folgen; doch hört er auch mehr oder weniger Stunden dem Unterricht in den übrigen Fächern der Schule zu. Eine bestimmte Zahl ist für diese sog. Auskul-

tationsstunden nicht vorgeschrieben, dem Herkommen nach sollen sie sich aber nicht unter 100 im Semester belaufen; oft übersteigen sie diese Anzahl um ein Beträchtliches.

Nachdem der Lehrerkandidat eine Zeitlang dem Unterricht gefolgt ist, wird ihm Gelegenheit gegeben, unter der Leitung des Oberlehrers sog. Übungsstunden zu erteilen. An der hierauf folgenden Kritik nehmen die übrigen Lehrerkandidaten, besonders die desselben Fachs, der in der Klasse denselben Lehrstoff unterrichtende Lehrer und der Oberlehrer teil. Die Anzahl Übungsstunden, die den Lehrerkandidaten eingeräumt werden, variiert einigermafsen, je nachdem ob sich für ein Fach mehr oder weniger Lehrerkandidaten angemeldet haben. Gewöhnlich belaufen sich diese Stunden in den einzelnen Fächern auf 4—6 im Semester; und da sich ein Lehrerkandidat in der Regel in mehr als einem Lehrfach ausbildet, erreichen seine Übungsstunden eine noch gröfsere Zahl.

Erforderlichenfalls ist der Lehrerkandidat verpflichtet, länger oder kürzere Zeit den Unterricht in diesem oder jenem Lehrfach zu übernehmen. Diese sog. Dienststunden kommen besonders in Frage, wenn die Oberlehrer genötigt sind, den praktischen Lehrproben beizuwohnen.

Weiter liegt es den Lehrerkandidaten ob, an den Konferenzen, welche angeordnet werden, tätigen Anteil zu nehmen. Diese Konferenzen sind teils Wochen-, teils Monatskonferenzen. In den Wochenkonferenzen, die von den Oberlehrern mit ihren resp. Lehrerkandidaten angestellt werden, handelt es sich nicht nur um die Kritik und Bearbeitung des Unterrichts, den die Lehrerkandidaten übungsweise erteilt haben, sondern es werden in denselben auch eine Menge pädagogische Fragen teils allgemeiner Natur, teils mit Bezug auf die Methodik und Didaktik der einzelnen Lehrfächer behandelt. Hin und wieder referiert der Oberlehrer eine Frage selber, öfters liefern die Lehrerkandidaten ein Referat; in beiden Fällen folgt auf das Referat eine Diskussion. So sind in den letzten Jahren z. B. folgende Fragen behandelt worden: »Schule und Heim«; »Über die Strafe«; »Frage und Antwort im Unterricht«; »Über die induktive Methode«; »Die Konzentration des Unterrichts«; »Die formalen Stufen;« »Der Religionsunterricht nach der Herbart-Zillerschen Methode«; »Die Methode des Geschichtsunterrichts«; »Der Aufsatz auf den unteren Schulstadien«; »Über Konstruktionsübungen beim Unterricht in den klassischen Sprachen«; »Die Entwicklung des rationellen Zahlensystems,« u. a. m. Oft sind die Referate nach einer Arbeit aus dem Gebiet der Pädagogik ausgearbeitet worden. Die Monatskonferenzen, die vom Professor der Pädagogik geleitet werden, werden alle zwei Wochen in beiden Normallyceen abgehalten; bei ihnen sollen alle Lehrerkandidaten des resp. Normallyceums anwesend sein. In dieser Konferenz tritt stets ein Lehrerkandidat mit einem Vortrag oder einem Referat auf. Die Materien, die behandelt werden, sind einesteils von derselben Art wie in den Wochenkonferenzen. Nicht selten wird während des Termins ein pädagogisches Werk in der Weise durchgegangen, dafs die Kandidaten der Reihe nach Teile desselben referieren. So sind z. B. Arbeiten von Theodor Waitz, Otto Willmann, Wilh. Dörpfeld, Karl Lange, Herbert Spencer, wie auch von den einheimischen Autoren Z. J. Cleve und Mikael Johnsson durchgenommen worden. Sowohl der jetzige Professor der Pädagogik Wald. Ruin wie der Seminardirektor M. Johnsson, der früher Dozent der Pädagogik an der Universität gewesen ist, sind Anhänger der Herbart-Zillerschen Schule und haben pädagogische Arbeiten in dieser Richtung herausgegeben, der erstere auf Schwedisch, der letztere zumeist auf Finnisch.

Wie man sieht, sind Zeit und Kräfte der Lehrerkandidaten nicht wenig in Anspruch genommen, zu ihrem eignen Nutzen und dem ihrer pädagogischen Ausbildung. Und hierbei ist man bestrebt, Theorie und Praxis Hand in Hand gehen zu lassen, bei den Kandidaten das Interesse für pädagogische Studien zu wecken und sie in die Kunst des Unterrichtens einzuführen. Durch höhere Gehälter sucht man den Normallyceen gute Lehrkräfte zu sichern, damit diese Lehranstalten in jeder Hinsicht als wirkliche Musterschulen dastehen möchten. Natürlich vermag aber das Geld hierbei nicht alles zu besorgen; und da die Art der Besetzung der Lehrerplätze an den Normallyceen in der Hauptsache nicht von der

an anderen Lehranstalten vorgeschriebenen abweicht, sind keine genügend sicheren Garantien dafür vorhanden, dafs wirklich die besten Lehrkräfte des Landes für diese Anstalten gewonnen werden.

Die Anzahl der Lehrerkandidaten an den Normallyceen variiert in den verschiedenen Semestern; am finnischen Normallyceum hat diese Anzahl in den letzten Jahren 30 etwas überstiegen, am schwedischen hat sie sich auf 15—20 belaufen.

Nachdem die Lehrerkandidaten ihre Ausbildung auf der Universität, wozu auch ein besonderes Examen in Pädagogik gehört, und an Normallyceen abgeschlossen haben, müssen sie, um eine feste Anstellung als Lehrer an einer staatlichen Schule zu bekommen, eine praktische Lehrprobe ablegen, was gleichfalls an den Normallyceen erfolgt. Dem Speziminanten werden eine gewisse Anzahl Stunden überlassen, die auf verschiedene Klassen verteilt sind, und bestimmte Aufgaben gestellt, über die er zu unterrichten hat. Von diesen Aufgaben wird ihm zwei Tage, bevor er in der Klasse auftritt, Mitteilung gemacht. Die gegebenen Stunden, d. h. die praktische Probe in ihrem ganzen Umfang, wird von dem Oberlehrerkollegium beurteilt, dem sämtliche Oberlehrer des Normallyceums, an dem die Probe abgelegt worden ist, sowie der Oberlehrer des betreffenden Fachs von dem anderen Normallyceum gehören. Durch die letztere Anordnung, die 1895 eingeführt worden, will man auf eine einheitliche Beurteilung an den beiden Normallyceen hinarbeiten.

Die politischen Verhältnisse der letzten Jahre haben die Einrichtung eines besonderen Oberlehrerplatzes für die russische Sprache an beiden Normallyceen mit sich geführt, ohne dafs die Initiative dazu von diesen Lehranstalten selbst ausgegangen wäre. Allerdings hat sich die Notwendigkeit einer Teilung des Oberlehreramtes für Sprachen immer deutlicher fühlbar gemacht, da dieser Oberlehrer nicht weniger als sieben Sprachen (die beiden einheimischen, die klassischen Sprachen, Russisch, Deutsch und Französisch) zu beherrschen und in allen diesen Sprachen Auskultanten anzuleiten gehabt hat; aber selbstverständlich ist mit jener Teilung nicht viel gewonnen worden, da aus dem umfassenden Sprachenkomplex nur eine Sprache herausgebrochen worden ist. Daher haben die Oberlehrerkollegien der beiden Normallyceen kürzlich an mafsgebender Stelle um die Einrichtung eines besonderen Oberlehrerplatzes für moderne Sprachen nachgesucht und im Zusammenhang hiermit die Frage einer Modifikation in der Bearbeitung der praktischen Lehrproben angeregt, in dem Sinne nämlich, dafs nicht alle Oberlehrer an der Bearbeitung sämtlicher Proben teilzunehmen brauchten.

Man könnte meinen, der Umstand, dafs viele Stunden infolge der oben dargestellten Verhältnisse von anderen Lehrern als denen der Schule, d. h. von Lehrerkandidaten und solchen, die praktische Proben ablegen, gegeben werden, werde nachteilig auf den Unterricht in den Normallyceen einwirken. Es ist wohl auch nicht ganz zu leugnen, dafs dies in gewissem Grade der Fall ist. Auf der anderen Seite aber soll die Überwachung, die den Unterricht der Lehrerkandidaten durch die Oberlehrer zu teil wird, schädlichen Einflüssen wieder entgegenwirken. Und es hat sich im Allgemeinen herausgestellt, dafs die Resultate des Unterrichts in den Normallyceen befriedigend gewesen sind.

Im grofsen ganzen dürfte man in Finnland mit den Prinzipien zufrieden sein, auf die die praktische Lehrerausbildung aufgebaut ist. Durch die bereits eine recht ansehnliche Zeit geübte Tätigkeit der Normallyceen ist ein Lehrerkorps geschaffen worden, das sich eine sichere methodische Bildung für seinen Beruf erworben hat.

Aus unserer historischen Darstellung war zu ersehen, dafs der Staat früh Lehranstalten für Mädchen einrichtete. Die heutige Organisation dieser Töchterschulen gründet sich auf eine Verordnung vom Jahre 1885. Nach dieser haben diese Schulen fünf Klassen, woneben der Staat an den beiden Helsingforser Anstalten zwei vorbereitende Klassen eingerichtet hat. Die Aufnahme in die unterste Klasse der Töchterschule erfolgt frühestens nach vollendetem 11. Jahr. Unterricht in dem für die allgemeine bürgerliche Bildung nötigen Wissen und in Handarbeiten wird nach folgendem Stundenplan erteilt:

(Siehe umstehende Tabelle.)

Der Religionsunterricht umfafst biblische Geschichte und Katechismus, Bibellektüre und einen kurzen Kursus der Kirchenge-

| Lehrfächer | Vorbereitende Klassen | | I | II | III | IV | V | Im ganzen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | | | | | | |
| Religion . . . . | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 15 |
| Muttersprache . . | 6 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 23 |
| Die andere einheimische Sprache . | — | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14 |
| Deutsch oder Französisch . . . . | — | — | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 26 |
| Französisch oder Deutsch (wahlfreier Zusatzkursus) . . . . . | — | — | — | — | (2) | (3) | (3) | (8) |
| Geschichte u. Geographie . . . . | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 26 |
| Mathematik . . . | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 26 |
| Naturwissenschaft und Hygiene . | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 |
| Schönschreiben . . | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | 8 |
| Zeichnen . . . . | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Handarbeiten . . | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | 11 |
| Gesang . . . . | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 11 |
| Turnen . . . . | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 |
| Zusammen | 26 | 28 | 30 | 30 | 28 (30) | 27 (30) | 27 (30) | — |

schichte. Durch den Unterricht in der Muttersprache sollen die Schülerinnen in der letzteren schreiben lernen und mit der Literaturgeschichte und einer Auswahl der bedeutendsten Literaturerzeugnisse bekannt werden. Mit der anderen einheimischen Sprache sollen sie soweit vertraut werden, daſs sie dieselbe in Wort und Schrift verstehen und sie auch selbst einigermaſsen handhaben können. Von den fremden Sprachen wählt jede Schülerin als Hauptsprache entweder, und gewöhnlicher, das Deutsche oder Französische. In der anderen Sprache wird ein fakultativer kürzerer Kursus gegeben, der in Helsingfors mit einem ähnlichen Kursus im Englischen oder Russischen, in Wiborg mit einem im Russischen vertauscht werden kann. Der gröſsere Kursus im Deutschen oder Französischen will den Schülerinnen zur praktischen Fertigkeit in der Sprache verhelfen, weshalb auch der Unterricht von der dritten Klasse an zum Teil in der fremden Sprache erteilt werden soll. Beide Kurse ziehen auch die Literatur in ihren Rahmen. Der Lehrgang in der Geographie, der sich auf 4 Stunden in den beiden vorbereitenden Klassen, auf 3 Stunden in der ersten und zweiten Klasse der Schule und auf eine in den drei oberen erstreckt, umfaſst sowohl die physische als die politische Geographie. Der Geschichtskursus, für den in der obersten Klasse 3 und in allen übrigen je 2 Stunden angesetzt sind, befaſst sich mit Universalgeschichte — ein kürzerer Kursus als in den Lyceen — und vaterländischer Geschichte. In der Mathematik kommen Arithmetik, Geometrie der Ebene und die Anfangsgründe der Algebra zur Behandlung. An den naturwissenschaftlichen Unterricht in Zoologie, Botanik und etwas Physik schlieſst sich in der obersten Klasse ein Kursus in Gesundheitslehre mit zwei Stunden in der Woche. Hinsichtlich der anderen Fächer bemerkt man, daſs die Handarbeit einen bescheideneren Platz einnimmt als in früheren Zeiten, wohingegen für das Turnen verschiedene Stunden eingerichtet worden sind. Das Schuljahr dauert in den Töchterschulen vom 1. September bis zum letzten Mai mit denselben Ferien wie in den Lyceen.

Die Leitung aller Töchterschulen ist an erster Stelle einer Vorsteherin anvertraut. Im Gegensatz zu dem Verhältnis an einem Lyceum, wo ein ordentlicher Lehrer zum Rektor ausersehen wird, ist der Vorsteherinnenposten an einer Töchterschule ein besonderes Amt, das als solches ausgeschrieben und besetzt wird und mit der Unterrichtspflicht verknüpft ist. Der Unterricht wird im übrigen von Kollegae und Lehrerinnen gehandhabt, von denen die letzteren in den ausländischen Sprachen und Turnen, Singen usw. unterrichten. Für die Kollegastellen an Töchterschulen wird dieselbe Kompetenz gefordert wie für die gleich benannten Stellen an den Lyceen. Die Lehrerinnen haben eine staatliche Fortbildungsanstalt durchgemacht oder akademische Studien getrieben. Die Vorsteherin bezieht bei freier Wohnung und Heizung 2000 M Gehalt. Die Kollegae sind ebenso besoldet wie an den Lyceen, doch so, daſs der älteste Kollega, der der Vorsteherin in ihrer Amtsverwaltung behilflich ist, 200 M mehr als die beiden anderen hat. Die Lehrerinnen haben 1800 M Gehalt mit einer Aufbesserung von je 400 M nach 5, 10 und 15 Jahren. In Helsingfors sind die Besoldungen an den Töchterschulen etwas höher als die hier angegebenen, welche in den Landstädten üblich sind. Die Kollegae und

Lehrerinnen erhalten in Helsingfors wie auch in den anderen Städten ihr Gehalt für eine Unterrichtspflicht von wöchentlich 22 Stunden. Für jede Stunde darüber erhalten sie im Jahre 140 M pro Wochenstunde. Der Pensionsbetrag für eine Vorsteherin stellt sich in der Hauptstadt auf 3500, anderswo auf 3000 M; der Kollega hat 3500 und die Lehrerin 2400 M Ruhegehalt. Betreffs der Zeit für die Gewährung einer jährlichen lebenslänglichen Pension und die Möglichkeit, die letztere im Falle von dauernder Kränklichkeit zu erhalten gelten dieselben Bestimmungen wie für die Lyceumslehrer. Auch dem Lehrerpersonal der Töchterschulen stehen Stipendien für Studien im Ausland zu Gebote.

Staatliche Töchterschulen gibt es in folgenden Städten: Heisingfors 2 (1 finnische und eine schwedische), Abo 2 (1 f. und 1 schw.), Wiborg 2 (1 f. und 1 schw.); Sortavala 1 (f.), Kuopio (f.), Joensun 1 (f.), Wasa 2 (1 f. und 1 schw.), Jywäskylä 1 (f.), Uleasborg 2 (1 f. und 1 schw.). In der Schule zu Sortavala und der finnischen Schule zu Wasa, welche beide 1904 aus privaten zu staatlichen Anstalten umgebildet worden sind, unterscheidet sich der Lehrplan von dem der übrigen Töchterschulen darin, dafs das Russische mit einer Gesamtzahl von wöchentlich 24 Stunden als Lehrfach eingeführt ist. In den oben aufgezählten finnischsprachigen Töchterschulen wurden im Schuljahr 1902—1903 im ganzen 1490 Mädchen unterrichtet. Die Schülerinnenzahl der 5 schwedischsprachigen Töchterschulen belief sich in demselben Jahre auf 915.

Für die Lehrerinnenbildung gibt es in Helsingfors zwei staatliche Fortbildungsanstalten. 1868 richtete Fräulein Elisabet Blomqvist in Verbindung mit der Helsingforser Töchterschule eine Privatanstalt für die Ausbildung von Lehrerinnen ein. Aufser einem Lehrgang in Pädagogik standen auf dem Programm von Anfang an auch bereits andere Lehrgegenstände. Die Zahl der Fächer wurde 1877 und 1882 vermehrt, und im letzteren Jahre auch successive Jahreskurse für die beiden Klassen angeordnet. Für die Lehrerinnenkandidaten hatte man auch praktische Übungen im Auge. Seit 1886 ist die Lehrerinnenanstalt, zu einer dreiklassigen Fortbildungsanstalt erweitert, vom Staate übernommen. Zugleich übernahm der Staat auch die finnischsprachige Fortbildungsanstalt, die fünf Jahre früher in Helsingfors eingerichtet worden war. Diese beiden Anstalten bezwecken teils die Schülerinnen zu Lehrerinnen auszubilden, teils ihnen Gelegenheit zu wissenschaftlichen Studien zu verschaffen. Sie umfassen einen zweijährigen Kursus, in drei verschiedene Linien verteilt, wodurch zukünftigen Lehrerinnen die Möglichkeit gegeben werden soll, während eines dritten Jahres den Kursus in der Pädagogik abzuschliefsen und sich in der Erteilung von Unterricht zu üben. Der Lehrplan zeigt das folgende Aussehen:

| | I | II | III | Im ganzen |
|---|---|---|---|---|
| Obligatorische Lehrfächer | | | | |
| Für alle Schülerinnen: Muttersprache und vaterländische Literatur . . . . . . . . . | 3 | 3 | — | 6 |
| Für zukünftige Lehrerinnen: Psychologie und Pädagogik . . . | 2 | 2 | 4 | 8 |
| Wahlfreie Lehrfächer | | | | |
| Linie A. | | | | |
| Geographie . . . . . . . . | 2 | 2 | — | 4 |
| Geschichte und Verfassung Finnlands . . . . . . . . . . | 4 | 4 | — | 8 |
| Linie B. | | | | |
| Deutsche und französische Sprache und Literatur | | | | |
| a) entweder Deutsch: höherer Kursus . . . . . . . . | 4 | 4 | — | 8 |
| und Französisch: kompensativer Kursus . . . . . | 2 | 2 | — | 4 |
| b) oder Französisch: höherer Kursus . . . . . . . . | 4 | 4 | — | 8 |
| und Deutsch: kompensativer Kursus . . . . . . . . | 2 | 2 | — | 4 |
| Linie C. | | | | |
| Mathematik. . . . . . . . . . | 4 | 4 | — | 8 |
| Naturwissenschaft . . . . . . | 3 | 3 | — | 6 |
| Freiwillige Lehrfächer | | | | |
| Die andere einheimische Sprache | 2 | 2 | — | 4 |
| Zeichnen . . . . . . . . . . | 2 | 2 | — | 4 |
| Für zukünftige Lehrerinnen: Religion . . . . . . . . . | 2 | 2 | — | 4 |

Die Schülerinnen wählen aufser den für alle obligatorischen Lehrgegenständen die einer der drei Liniengruppen angehörten Fächer. Die Erlaubnis, ein Fach gegen ein anderes aus einer anderen Gruppe einzutauschen kann gegeben werden; auch kann eine Schülerin aufser den angesetzten Fächern extra eines aus einer anderen

Gruppe wählen. Die Kurse, die die vollständige Absolvierung der Töchterschule voraussetzen, sind recht umfangreich und entsprechen in mehreren Fächern wohl den Forderungen für die Erlangung einer niedrigeren Zensur im philosophischen Kandidatenexamen an der Universität. Während des dritten Jahres auskultieren die Lehrerinnenkandidaten beim Unterricht in der Töchterschule und deren vorbereitenden Klassen und können Übungsstunden geben. An den Töchterschulen in Helsingfors werden auch praktische Lehrproben zur Erwerbung der Kompetenz zu Lehrerinnenstellen abgelegt. Die Beurteilung dieser Probeleistungen wie auch die Anordnung der Übungen der Lehrerinnenkandidaten sind an beiden Schulen einer besonderen pädagogischen Direktion anvertraut, die sich aus der Vorsteherin der Fortbildungsanstalt als Vorsitzender, dem ihr als Gehilfe verordneten Lehrer und einer pädagogisch gebildeten Dame zusammensetzt, woneben als aufserordentliche Mitglieder der resp. die von den übrigen Lehrern und Lehrerinnen der Anstalt und der Kollega oder die ordentliche Lehrerin der Töchterschule hinzugezogen wird, in dessen resp. deren Unterrichtsbereich der Gegenstand der Übung oder der Probe am nächsten fällt.

Wie schon in der oben gelieferten Historik erwähnt worden ist, liegt die Aufsicht über alle Lehranstalten des Landes, sowohl für den Volksschul- als den höheren Unterricht, in den Händen der Oberschulbehörde, die in Helsingfors ihren Sitz hat. Nach einer Verordnung vom Jahre 1898 setzt sich die Oberschulbehörde zusammen aus einem Oberdirektor des Schulwesens, einem Adjunkt des Oberdirektors, drei Oberinspektoren der Elementarlehranstalten und einem Oberinspektor der Volksschulen. Aufserdem kann als beratendes Mitglied ein im Schulwesen erfahrener Mann, am liebsten ein Universitätsprofessor verordnet werden; 1902 ist ein älterer Inspektor für den russischen Sprachunterricht hinzugekommen. Von den Oberinspektoren der Elementarlehranstalten vertritt einer besonders die historischen, einer die Sprach- und einer die mathematischen und Naturwissenschaften. Die Geschäfte der Oberschulbehörde werden teils im Plenum behandelt, wo alle oben genannten an der Beratung und Beschlufsfassung teilnehmen, teils in zwei gesonderten Abteilungen, von denen die eine die Elementarlehranstalten und Töchterschulen angehende Fragen, die andere das Volksschulwesen und die Schulen für Nichtvollsinnige berührende Angelegenheiten behandelt. Die Mitglieder der Elementarschulabteilung sind die Oberinspektoren der Elementarlehranstalten, der ältere Inspektor für die russische Sprache, das konsultative Mitglied, wenn ein solches vorhanden ist, und der Sekretär für die Elementarschulangelegenheiten. Die Volksschulabteilung besteht aus dem Adjunkt des Oberdirektors, dem Oberinspektor der Volksschulen und den beiden Volksschulinspektoren in der Oberbehörde; der Sekretär für die Volksschulangelegenheiten, der wie derjenige für die Elementarschulangelegenheiten juristisch gebildet ist, nimmt ebenfalls an der Beratung und Beschlufsfassung teil. Bei der Entscheidung von Fragen, die die Schulen für Nichtvollsinnige betreffen, greift der Inspektor dieser Schulen mit ein. Der Oberdirektor ist Vorsitzender im Plenum und, wenn es seine Zeit gestattet, in beiden Abteilungen. Im Plenum werden wichtigere Geschäfte erledigt, wie: Fragen, über die vom Senat das Gutachten der Oberbehörde eingeholt worden ist; Anheimstellungen, die auf Änderungen in den für das Schulwesen geltenden Etats und Gesetzen abzielen; die Ausfertigung von Vorschlägen, welche sich auf die Besetzung von Ämtern beziehen; Sachen betreffend Amtsvergehen. Die Inspizierung der Lehranstalten vollziehen die Oberinspektoren; doch wird der Religionsunterricht von dem betreffenden Bischof oder Domkapitel überwacht.

In Finnland besteht noch die alte Ständevertretung, die wohl anderwärts als veraltet angesehen werden kann. Das finnische Volk wird also von den wenigstens alle fünf Jahre zum Landtag zusammentretenden Ständen des Grofsfürstentums Finnland vertreten, welche sich aus der Ritterschaft und dem Adel, der Geistlichkeit, dem Bürger- und dem Bauernstand zusammensetzen. Den Volksschullehrern, die in den Städten ansässig sind, steht ebenso wie den Seminarlehrern das Wahlrecht im Bürgerstand zu. Von den Lehrern der Landvolksschulen sind nur die berechtigt an der Wahl eines Wahl-

manns für den Bauernstand teilzunehmen, welche zugleich Grund besitzen oder ein Krongut innehaben. Die ständigen männlichen Lehrer an staatlichen Elementarlehranstalten und Töchterschulen sind befugt für die Geistlichkeit Landtagsmänner, einer oder zwei pro Bistum, zu wählen. Auf den letzten Landtagen sind die Schullehrer in der Geistlichkeit von sieben oder acht Repräsentanten aus den vier Bistümern vertreten worden. Im übrigen geniefsen die Lehrer der Elementarlehranstalten dieselben Privilegien, die der Geistlichkeit zugesichert sind, und dieselbe bürgerliche Freiheit wie die übrigen Einwohner des Landes. In den letzten Jahren ist jedoch die Stellung der Schullehrer wie auch die anderer Mitbürger weniger sicher geworden als früher. Infolge verschiedener obrigkeitlicher Verfügungen von 1902 und 1903 ist es möglich geworden, dafs Beamte, auch Schullehrer, in einer anderen Weise abgesetzt werden konnten, als früher verordnet worden ist, und dafs finnische Bürger aus dem Lande verwiesen wurden, was im finnischen Gesetz nicht als Strafart vorgesehen ist. Auch einige Schullehrer sind von Mafsregeln betroffen worden, zu denen man früher nicht im Lande geschritten ist. So ist 1903 der Vorsteher einer kommunalen Lehranstalt gezwungen worden seinen Dienst zu verlassen. In demselben Jahr wurde es einem Lyceumslektor und einem Seminarlektor verboten, sich im Lande aufzuhalten; und ein früherer Volksschullehrer wurde nach Ostrufsland verwiesen. (Derselbe hat später die Erlaubnis bekommen ins Ausland zu gehen.) 1904 hat ein Privatschullehrer drei Monate in Petersburg gefangen gesessen. Diese Mafsregelungen sind durch administrative Verfügung vorgenommen worden, ohne dafs die von ihnen Betroffenen in gerichtlichen Anklagestand versetzt worden wären. Im Januar 1905 ist es den expatriierten gestattet nach Finnland zurückzukehren. — Ihre Ansicht darüber, wie sich die Schulen in diesen Jahren zu verhalten haben, hat die Oberschulbehörde in einem Zirkular vom März 1903 ausgesprochen. Unter dem Hinweis darauf, dafs es von gröfster Wichtigkeit sei, dafs sich die Lehrer sowohl wie die Schüler der Anstalten im Land sorgfältig aller Meinungsäufserungen und Demonstrationen im allgemeinen und politischer Art im besondern enthalten, fordert die Oberschulbehörde darin die Schulvorsteher auf, genau darüber zu wachen, dafs gute Ordnung aufrecht erhalten bleibe, und, wenn ein Versehen in der bezeichneten Hinsicht vorkomme, dasselbe ernstlich zu rügen.

In den 90er Jahren wurden viele zwei- oder vierklassige Elementarschulen in kommunale Lehranstalten umgewandelt. Diesen Lehranstalten, über welche Näheres weiter unten, wird eine Staatsunterstützung bewilligt, welche sich seit 1901 manchenorts auf 4000 M für jede der fünf Schulklassen belaufen hat. Einige von diesen Schulen sind dann zu achtklassigen Anstalten mit Entlassungsrecht zur Universität erweitert worden. Nachdem die in den 70er und 80er Jahren eingerichteten privaten finnischsprachigen Lyceen nach und nach vom Staat übernommen und viele Gemeinschulen gegründet worden sind, ist jetzt nur noch eine, vom Staat reichlich subventionierte private Knabenschule mit schwedischer Unterrichtssprache, die neunklassige Neue schwedische Lehranstalt in Helsingfors übrig. An mehreren staatlichen Töchterschulen sind drei Fortbildungsklassen eingerichtet worden, um besser ausgerüsteten Schülerinnen Gelegenheit zu geben, ihren Schulgang fortzusetzen und das Studentenexamen abzulegen. Diese Fortbildungsklassen haben mitunter eine Staatsunterstützung von im Maximum 2000 M pro Klasse bekommen. Private Mädchenschulen sind mit einem Höchstbetrag von 3000 M pro Klasse subventioniert. Von diesen gibt es jetzt neun schwedisch- und fünf finnischsprachige. Von grofser Bedeutung ist in Finnland die gemischte oder Gemeinschule. Wir geben hier dem Vorsteher der älteren finnischsprachigen Gemeinschule in Helsingfors, Robert Blomqvist, das Wort, welcher die folgende Darstellung der Entstehung und Entwicklung der finnischen Gemeinschule geliefert hat.

Die höhere gemischte oder Gemeinschule hat in Finnland tiefere Wurzeln geschlagen als in jedem anderen europäischen Land. Ihre Entstehung geht zurück in die an Anregungen so reichen 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Durch die Schriften der grofsen norwegischen Dichter, Ibsens, Björnsons u. a., hatte die sog.

Frauenbewegung auch in Finnland einen kräftigen Anstofs erhalten. Die Bestrebungen um die Gleichstellung der Frau mit dem Manne in rechtlicher und sozialer Beziehung riefen mit Notwendigkeit auch die Forderung wach, dafs der Frau auch Gelegenheit zur Erlangung derselben Bildung zu geben sei wie dem Manne. Hieraus ging der Gedanke hervor, Mädchenlyceen mit zur Universität führenden Kursen ähnlich denen der Knabenlyceen einzurichten. Aber gleichzeitig hiermit tauchte ein anderer Gedanke auf, der sich gleichfalls bei einer Kritik der bestehenden sozialen und Schulverhältnisse einstellte. Die Erziehung und der Unterricht der Knaben und Mädchen zusammen, nebeneinander in ein und derselben Schule und mit denselben Kursen für beide Geschlechter vom ersten Stadium der Schule ab bis hinauf zur Universität.

Die Gemeinschulidee erhielt besondere Kräftigung, nachdem zwei finnische Pädagogen, Pastor K. T. Broberg und Dr. M. Johnsson, eine Reise nach den Vereinigten Staaten Nordamerikas unternommen hatten, um das dortige Schulwesen zu studieren. Sie kamen zurück, tief überzeugt von dem Vorzug des gemeinsamen Unterrichts in intellektueller und sittlicher Hinsicht vor dem Separatunterricht. Auch diejenigen, welche für die Einrichtung besonderer Mädchengymnasien tätig gewesen waren, schlossen sich jetzt den Anhängern der Gemeinschulidee an. Im Herbst 1883 wurde die erste schwedischsprachige Gemeinschule in Helsingfors unter der Leitung des obengenannten Pastors Broberg ereröffnet (Läroverket för gossar och flickor). Die Anstalt wurde 9klassig mit zur Universität führenden Lehrgängen geplant. Drei Jahre später, 1886, konnte auch die erste finnischsprachige Gemeinschule, »Suomalainen Yhteiskoulu«, ebenfalls in Helsingfors, ihre Tore öffnen. Leiterin war Fräulein Lucina Hagman, früher Vorsteherin einer vorbereitenden Schule (für Knaben und Mädchen) in Tawastehus und seitdem eine der ersten Stützen der Gemeinschulidee im Lande. Ihr stellt sich bald der obengenannte Dr. Johnsson, Dozent der Pädagogik an der Alexanderuniversität, an die Seite. Auch diese Gemeinschule wurde eine 9klassige, zur Universität führende Lehranstalt.

Als die Gemeinschulidee zuerst in den pädagogischen Kreisen und öffentlich in der Zeitungspresse zur Diskussion kam und auch nachdem die ersten Gemeinschulen eingerichtet waren, wurden von verschiedenen Seiten Besorgnisse über ihre Realisierung in den höheren Schulen ausgesprochen. Man meinte, dafs die weiblichen Zöglinge nicht nur infolge geringerer physischer Kraft, sondern auch infolge niedriger intellektueller Begabung gegenüber den männlichen überanstrengt werden oder auch hinter diesen zurückbleiben möchten. Auch die Verschiedenheit der sozialen Lebensstellung der Männer und der Frauen bedinge — dies wurde hervorgehoben — einen verschiedenen Unterricht und verschiedene Erziehung für Knaben und Mädchen. Man befürchtete auch, dafs die Mädchen bei dem täglichen Zusammensein mit den Knaben ihre Weiblichkeit verlieren und männisch werden würden, während man andrerseits besorgt war, dafs die Knaben in der Gemeinschule verweichlicht würden, die Lust an männlichen Arbeiten verlören und einer unmännlichen Weiblichkeit verfielen. Auch wurde betont, dafs die gemeinsame Erziehung Gefahren in sittlicher Beziehung mit sich bringen könnte.

In welchem Grade diese und ähnliche Bedenken möglicherweise begründet waren, darüber konnte nur eine längere Erfahrung Aufschlufs geben. Jetzt sind zwei Jahrzehnte verflossen, seitdem die erste Gemeinschule eröffnet wurde — eine allerdings nicht besonders lange Zeit, aber die Erfahrungen, die man während dieser Jahre gemacht hat, lassen doch erkennen, dafs die erhobenen Bedenken teils übertrieben, teils unberechtigt gewesen sind.

Um den Gesundheitszustand der Zöglinge zu überwachen und dadurch der befürchteten Überanstrengung der Mädchen wenn möglich vorzubeugen, wurden an den ersten Gemeinschulen Schulärzte angestellt. Auf den Vorschlag dieser Ärzte sind Zöglinge von schwacher Körperkonstitution von einem oder mehreren Lehrfächern befreit worden — die Gemeinschulen hatten sich nämlich das Recht vorbehalten in Berücksichtigung des Gesundheitszustandes wie auch der individuellen Begabung der Zöglinge Befreiung von ge-

wissen Lehrfächern zu erteilen. Von diesen Befreiungen sind unter den Mädchen mehr erfolgt als unter den Knaben. Der Gesundheitszustand unter den Mädchen mit normaler Konstitution mufs als gut bezeichnet werden. Die Zahl der versäumten Schultage ist wohl kein unfehlbarer Mafsstab gegenüber dem Gesundheitszustand der Zöglinge, in gewissem Grade wird letzterer aber doch dadurch beleuchtet. In der älteren finnischen Gemeinschule zu Helsingfors ist die Summe der versäumten Schultage bei den Mädchen im Durchschnitt nur unbeträchtlich höher gewesen als bei den Knaben (ungefähr 2 Tage für beide Geschlechter).

Bezüglich des vermeintlichen Unterschiedes in der Intelligenz der männlichen und weiblichen Zöglinge und ihrer Fähigkeit den Schulunterricht auszubeuten hat keine wesentliche Verschiedenheit verzeichnet werden können. Mit normaler Körperkonstitution ausgerüstete Mädchen führen ihre Arbeiten mit völlig demselben Erfolg aus wie die Knaben und erhalten in ihrem Abschlufsexamen gleich gute, mitunter sogar bessere Zensuren als diese. Doch ist zu bemerken, dafs sich die Mädchen mit lebhafterem Interesse mit den humanistischen Fächern beschäftigen als mit den Naturwissenschaften und der Mathematik. Leute, die gleichzeitig in Mädchen- und Gemeinschulen unterrichten, sprechen sich dahin aus, dafs die Mädchen in den Gemeinschulen ein klareres Urteilsvermögen und einen logischeren Gedankengang an den Tag legen, was wohl als eine Folge ihres Zusammenarbeitens mit den Knaben anzusprechen ist.

Die Verschiedenheit der zukünftigen Lebensstellung als eine Bedingung für getrennten Schulunterricht für Knaben und Mädchen ist ja wohl in der Theorie in gewisser Beziehung nicht unbegründet. Im praktischen Leben aber ist es schwer, im voraus zu entscheiden, welche von den Mädchen sich z. B. verheiraten, welche andrerseits auf ihre eigene Arbeit angewiesen sein werden, um sich damit ihren Unterhalt zu erwerben. Diesen Gelegenheit zu bieten, sich im Kampf ums Dasein so grofse Vorteile wie möglich zu sichern, ist recht und billig. Die Gemeinschule ermöglicht der Frau den freien Wettbewerb in der Gewinnung der höchstmöglichen Bildung und der damit verbundenen Vorteile im übrigen.

Es scheint uns jedoch, als erntete die Gemeinschule ihre besten Früchte auf dem Gebiete der Erziehung. Anstatt Gefahren mit sich zu bringen, hat der tägliche Verkehr und die Teilnahme an derselben Arbeit, denselben Interessen und Bestrebungen einen veredelnden Einflufs auf den Knaben wie auf das Mädchen ausgeübt. Der Knabe lernt von allem Anfang an, in dem Mädchen seinen Kameraden und Bundesgenossen bei der Arbeit zu sehen. Ihre Verdienste lernt er zu schätzen und unbewufst übt ihre gröfsere Feinfühligkeit einen verfeinernden und dämpfenden Einflufs auf ihn aus. Das Benehmen der Knaben ist rücksichtsvoller als in den Lyceen, ihr Auftreten trägt das Gepräge einer gewissen Würde ohne jeden Zug von Weibischkeit. Die Lust zu männlicher Arbeit und Sport ist nicht geschwunden, im Gegenteil kann sich dieselbe überaus kräftig geltend machen. Gröbere Vergehungen sind äufserst selten.

Die Mädchen gewinnen, wie uns scheint, in den Gemeinschulen ebensoviel wie die Knaben. Sie treten den Knaben gegenüber in einer natürlichen, offenen, kameradschaftlichen Weise auf, der jede Sentimentalität fern liegt. Sie sehen im Knaben bei der Arbeit wie bei der Zerstreuung einen Kameraden, keinen Gegenstand ihrer zärtlichen Regungen. Die Mädchen haben gleichwohl nichts von ihrer Weiblichkeit eingebüfst, noch sind sie männisch geworden.

Tändeleien kommen in den Gemeinschulen äufserst selten vor, und in fast allen Fällen, wo sie vorgekommen sind, hat der eine der Teile keine gemeinsame Erziehung seit dem frühsten Schulstudium genossen. Sittliche Verirrungen derart, wie sie in den konservativsten Kreisen prophezeit wurden, sind in keinem einzigen Fall vorgekommen. Es scheint uns, als verliehe die Gemeinschule dem Gefühlsleben des Knaben wie des Mädchens eine gröfsere Natürlichkeit und Frische, die sie vor mancher Verirrung bewahren.

Die Gemeinschule hat während der vergangenen zwanzig Jahre die Probe gut bestanden. Uns und weiten Kreisen unseres Volkes erscheint jetzt die gemeinsame Erziehung als die richtige und natürliche

Form der Erziehung und Heranbildung des heranwachsenden Geschlechts zu tauglichen Bürgern und Bürgerinnen.

Die Gemeinschulen Finnlands sind sämtlich sog. reale Lehranstalten und wollen eine auf humanistischer Basis ruhende allgemeine Bildung übermitteln. Die einheimischen Sprachen, Religion, Geographie, Geschichte, die modernen Sprachen Deutsch, Französisch und Russisch, Naturwissenschaften und Mathematik bilden die ersten Unterrichtsfächer. Bis in die jüngste Zeit haben die Schulen eine recht grofse Freiheit in der Anordnung ihrer Kurse gehabt, wenn diese nur in der Hauptsache mit den Lehrgängen der mit jenen am nächsten vergleichbaren staatlichen Schulanstalten entsprochen haben. Dieser Freiheit haben sich die früher eingerichteten Gemeinschulen denn auch in hohem Mafse bedient. Die Opposition gegen die separate Knaben- und Mädchenschule traf auch die einseitig intellektuelle Ausbildung der Zöglinge, welche sich diese Schulen als Ziel gesteckt hatten. In den Gemeinschulen suchte man durch die Einführung eines praktischeren Faches, der pädagogischen Holzschnitzerei (träslöjd) und der Handarbeit, etwas für eine vielseitigere Ausbildung des Kindes zu tun. Als Unterrichtsgegenstand wurde auch die Gesundheitslehre eingeführt — in den Mädchenschulen war dieses Fach schon früher aufgenommen, in den Knabenschulen nicht.

Während der letzten Jahre sind jedoch die meisten Gemeinschulen gezwungen worden, den Slöjd und die Handarbeit aufzugeben und zu einem einseitig intellektuellen Lehrplan zurückzukehren. Die Ursache hierzu ist die, dafs die privaten Schulen, wenn sie auf den Genufs von Staatsunterstützungen reflektieren, verpflichtet worden sind, der russischen Sprache in ihrem Lehrplan dieselbe Anzahl Wochenstunden — 40 — einzuräumen, die sie in den staatlichen Lyceen hat. Obwohl also das Russische auch in dem Lehrplan der Gemeinschulen einen dominierenden Platz einnimmt, ist doch wenigstens vorläufig das Deutsche die Sprache, in der die gröfste Fertigkeit erlangt wird. In diese Sprache ist auch im Maturitätsexamen eine Übersetzungsprobe zu liefern. Deutsch wird ca. 20 und Französisch ca. 15 Stunden in den meisten Gemeinschulen gelehrt. In manchen kann es mit Lateinisch vertauscht werden. — In allen Fächern wird der Unterricht den Knaben und Mädchen gemeinsam erteilt, nur im Turnen sind sie in den mittleren und höheren Klassen getrennt.

Die ethische Berechtigung der Gemeinschule liegt darin, dafs sie die Idee des Heims in der Schule zu vermitteln sucht. Wie in einem Heim Vater und Mutter die aus Brüdern und Schwestern bestehende Kinderschar leiten, unterrichten und erziehen, so sucht auch die Gemeinschule durch gemeinsame Arbeit männlicher und weiblicher Lehrer die sich aus beiden Geschlechtern rekrutierenden Schüler zu leiten, zu unterrichten und zu erziehen. Die pädagogische Leitung ist daher in den meisten Gemeinschulen einem Vorsteher und einer Vorsteherin anvertraut. In den Helsingforser Schulen sind der männliche Vorsteher und die weibliche Vorsteherin gleichgestellt, in den Provinzialschulen (mit gegeringeren materiellen Mitteln) steht in den meisten Fällen dem Vorsteher die Hauptleitung zu, während die Vorsteherin die besondere Aufgabe hat, für die weiblichen Zöglinge Sorge zu tragen.

Die Lehrerschaft besteht aus männlichen und weiblichen Lehrern, öfters in gleicher Anzahl. In den unteren Klassen unterrichten vorzugsweise weibliche Lehrkräfte, doch auch in den höheren und obersten Klassen, zumeist in Sprachen.

Die ökonomische Stellung der Lehrer ist insofern unvorteilhaft, als die Gemeinschulen als private oder kommunale Schulen gezwungen sind, geringere Gehälter zu zahlen als die staatlichen Schulen. Auch können sie weder den Lehrer für sein Alter noch seine Familie sicherstellen, da sie ihnen keine Pension zu garantieren vermögen. Doch ist der Lehrer oder die Lehrerin an einer Privatschule, also auch an der Gemeinschule (die kommunalen werden in dieser Hinsicht auch als private betrachtet), berechtigt, sich zur Pensionsberechnung beim Übergang in eine Stelle an einer staatlichen Anstalt die ganze Zeit (jedoch nicht über 15 Jahre) anzurechnen, die er oder sie an einer Privatanstalt gedient hat, falls er oder sie während der Zeit im Besitz der vollen Kompetenz zum Staatsdienst gewesen ist und wenigstens

zwanzig Unterrichtsstunden in der Woche gegeben hat.

Wie erwähnt, sind fast alle Gemeinschulen in Finnland private oder kommunale Schulen. Die privaten sind im Besitz von Gesellschaften oder einzelnen Personen, die kommunalen gehören der Stadt, in der sie sich befinden. Alle in den 80er Jahren eingerichteten Gemeinschulen, 6 an der Zahl, waren private Unternehmen. In den 90er Jahren, wo sich die Idee schon freie Bahn geschaffen und Vertrauen gewonnen hatte, übernahmen die meisten kleineren Städte die niederen Separatschulen, die der Staat in ihnen unterhielt, und bildeten sie zu Gemeinschulen um, was auch vom ökonomischen Gesichtspunkt wohl überlegt war, weil die Stadt infolge dieses Schrittes nunmehr eine Gemeinschule an Stelle zweier Separatschulen zu unterhalten brauchte. Die Regierung nahm lange eine abwartende Haltung gegenüber den Gemeinschulen ein. Allerdings verweigerte sie ihnen nicht Unterstützungen aus allgemeinen Mitteln, nachdem sie zuerst die gesetzmäfsige Zeit von zwei Jahren gewirkt hatten, aber prinzipiell wollte die Regierung nur die 5 unteren Klassen der Gemeinschulen unterstützen, bis auch für das höhere Stadium der Schule Erfahrungen bezüglich der Dienlichkeit der gemeinsamen Erziehung gewonnen worden. Nunmehr hat die Regierung den Gemeinschulen Unterstützungen aus allgemeinen Mitteln auch ohne irgendwelche Klausel bewilligt. 6 von den staatlichen 3—5 klassigen Elementarschulen für Knaben sind in Gemeinschulen verwandelt worden. Sämtliche vollständigen 8- oder 9 klassigen Gemeinschulen sind jedoch fortgesetzt private oder kommunale Einrichtungen, die an Staatsunterstützung jährlich 20000—27000 finnische Mark beziehen.

Aufser den oben erwähnten staatlichen, zu Gemeinschulen umgebildeten Elementarschulen gibt es im Lande 40 Gemeinschulen (1904), wovon 26 finnische und 14 schwedische Unterrichtssprache haben. Vollklassige, zur Universität führende Anstalten sind hiervon 20, 13 finnische und 7 schwedische. Die übrigen sind 5 klassige sog. Bürgerschulen (Mittelschulen).

Die Schülerzahl betrug während des Schuljahres 1902—1903 5287, davon 2380 Knaben und 2907 Mädchen. Von diesen waren Zöglinge finnischer Schulen 3189, schwedischer 2024. An den Gemeinschulen waren zu derselben Zeit 231 Lehrer und 236 Lehrerinnen angestellt.

Die Volksmenge Finnlands war 1902 auf 2780000 gestiegen. Von den Bewohnern des Landes sind (1900) 86,75 % finnischredende, 12,89 % schwedischredende; 0,22 % sind Russen, 0,07 % sprechen Deutsch, 0,07 % eine andere Sprache (die Mehrzahl von diesen letzteren sind Lappen). Von den Einwohnern, die nicht Finnisch oder Schwedisch sprechen, haben nur die russischsprechenden höhere Lehranstalten für ihre Kinder. Solcher Anstalten gibt es vier, nämlich ein Gymnasium in Helsingfors, eine Reallehranstalt in Wiborg und zwei Mädchengymnasien, eins in Helsingfors und eins in Wiborg; alle diese Lehranstalten benutzen als Unterrichtssprache das Russische. Aufserdem gibt es an verschiedenen Orten russische Volksschulen, deren Kurse jedoch von geringerem Umfang sind als die der höheren finnischen Volksschulen. — Noch vor 25 Jahren liefs mancher Wiborger seine Tochter die deutsche Schule in Wiborg besuchen. Eine deutsche Schule gibt es jetzt nicht mehr im Lande, nachdem auch die Töchterschule, die sich in Helsingfors fand, eingegangen ist. Aber deutsche, wie auch französische und englische Unterrichtskurse stehen denen zu Gebote, die daran teilnehmen wollen, so in Helsingfors und zur Zeit auch in Abo.

Literatur: A. G. Hollander, Svenska undervisningsväseudels historia I. Tiden före 1724. Upsala 1884. — V. K. E. Wichmann, Grunddragen till Finlands Uppfostrings och undervisningsväsendes historia. Helsingfors 1903. — K. G. Leinberg, Skolstaten i nuvarande Abo stift och dettas förra andel af Kuopio stift intill den 1. Juli 1870. (Finska vetenskaps-Societeten, Bidrag till kännedom af Finlands natur och folk. Häft 53.) Jyväskylä 1893. — Matthias Akiander, Skolwerket inom fordna Wiborgs och nuvarande Borgå stift. (Finska Vetenskaps-societeten, Bidrag till kännedom af Finlands natur och folk. Häft 9.) Helsingfors 1866. — Ernst Lagus, Studier i den klassiska språkundervisningens historie i Finland. Ebenda 1890. — Knut Svanljung, Österbottens pedagogier och trivialskolor. Ebenda 1895. — Gustaf F. Lönnbeck, Folkskoleidéus utveckling i Finland från nittonde århundradets början till 1866. Ebenda 1887. — Schulhistorische Schriften und Aufsätze auf Schwedisch oder Finnisch von C. A. Alcenius, F. J. Odenvall, L. L. Laurén (Wasa trivialskola), K. G. Leinberg (Helsingfors lyceum u. a.), C. F. Nord-

lund, F. J. Färling (Björneborgs skola), A. G. J. Hallstén, C. H. Alopaeus (Borgå gymnasii historia), N. R. af Ursin, M. G. Schybergson, C. von Bonsdorff, Max Strömberg, J. M. Salenius, A. E. Favén, Emil af Hällström, E. Böök, J. A. Heikel, V. Malin, Valter, J. Snellman, Adolf V. Streng, V. T. Rosenqvist, L. H. Sandelin, P. Nordmann, O. Hallsten, Knut Sääf, G. F. Lönnbeck, Carl H. Alopaeus; die Aufsätze sind publiziert in Schuljahresberichten in Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland oder in Historiallinen arkisto. — Th. Rein, Johan Vilhelm Snellman. Helsingfors I. 1895, II1. 1899, II2. 1901. — Yrjö Koskinen, Finnische Geschichte von den frühesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Übersetzung. Leipzig 1874. — M. G. Schybergson, Geschichte Finnlands. Deutsche Bearbeitung von Fritz Arnheim (A. H. L. Heeren u. a., Geschichte der europäischen Staaten). Gotha 1896. — Verordnungen, die betreffs des Schulwesens in Finnland geltend gewesen. — Gustaf F. Lönnbeck, Folkskolans handbok. En samling författningar rörande Finlands folkskoleväsende jämte tre register. Helsingfors 1901. — Ders., Författningar rörande Elementarläroverken i Finland 1852—1895. Ebenda 1896. — Th. Helander, Supplement I, Författningar rörande Elementarläroverken i Finland 1896—1902 jämte kronologiskt och alfabetiskt sakregister omfattande åren 1852 bis 1902. Ebenda 1902. — Statistisk Arsbok för Finland 1904 (auch mit französischem Text). Ebenda 1904. — Statistisk öfversikt af folkskoleväsendet i Finland för läseåret 1902—1903 (Bidrag till Finlands officiella statistik) Ebenda 1904. — Statistisk öfversikt af Elementarläroverkens i Finland tillstånd och verksamhet under läseåret 1902—1903. (Bidr. t. Finl. off. stat.) Ebenda 1904. — Program till Läro-och Läseböcker för Finlands folkskolor. Betänkande afgifvet af den för detta ändamål nedsatta komitén. Brahestad 1899. — L. Mechelin, Notices sur la Finlande publiées à l'occasion de l'exposition universelle à Paris en 1900. Helsingfors 1900: III2. C. Synnerberg, Enseignement secondaire und III3. G. Lönnbeck, Enseignement primaire. Finnland im 19. Jahrhundert, in Wort und Bild dargestellt von Finnländischen Schriftstellern und Künstlern. Herausgegeben von L. Mechelin. Helsingfors 1894. Kap. V. A. Th. Rein, Die Universität. B. A. Ramsay, Die höheren Schulen. C. G. Lönnbeck, Das Volksschulwesen, Gesellschaften für Volksbildung. — Maikki Friberg, Entstehung und Entwicklung der Volkshochschulen in den nordischen Ländern. Bern 1897. — Eva Hällström, Kansanopisto, Kuopio 1897, 1898; Kansanvalistuksen kalenteri. Helsingfors 1894, 1895, 1896, Jahresberichte der verschiedenen Volkshochschulen in finnischer und schwedischer Sprache. — Alfr. Kihlman, Normallyceum i Helsingfors 1864—1889. Historisk återblick. Helsingfors 1890. — Emil Böök, Über die Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen in Finnland (im 26. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen herausgegeben von D. Dr. O. Frick und H. Meyer, 1892). — Lucina Hagman, Kokemukseni yhteiskasvatuksesta. Borgå 1897. — Hanna Andersin, L'Education mixte en Finlande (Le journal du bien public, 1904, Nr. 1). Im obenstehenden Artikel ist die Darstellung der Volkshochschulen von Dr. Maikki Friberg geschrieben. Rektor V. T. Rosenqvist hat den Bericht über die Normallyceen. Rektor Robert Blomqvist denselben über die gemischten höheren Schulen verfaſst.

Abo. Knut Svanljung.

## Gartenarbeit

s. Handarbeitsunterricht

## Gaunerei

s. Diebstahl, Habsucht

## Geberden

s. Taubstummen-Unterricht

## Gebet

s. Schulgebet

## Gebot

1. Notwendigkeit. Wesen. 2. Gebrauch d Eigenschaften. 3. Das Verbot. 4. Verten bei Übertretungen. 5. Regierungs- d Zuchtmittel.

**Notwendigkeit. Wesen.** Das Ge- ist notwendig zunächst im Hinblick len noch unfertigen Zögling. Dieser unter seinen natürlichen Trieben, die u Recht und Unrecht leiten. Gut ist lem Kinde eigene und gern geübte tätigkeit, die jedoch wegen des Trieb- und der Unkenntnis der Wertung üter und der inneren Regungen auch sche Bahnen führen kann. Besäſse auch das Kind die rechte Einsicht, so müſste zu ihr noch das rechte Wollen (s. den Art. Wille), der freiwillig sich fügende Gehorsam, kommen. Davon ist das Kind weit entfernt. Seine sich von innen heraus einstellende und durchs gesellschaftliche Leben geförderte Tätigkeit muſs durch Aufsicht behütet und geregelt werden. Das ist um so nötiger, je unerzogener die Kinder sind und in je gröſserer Zahl sie sich im Hause, beim Spiel oder in der Schule zusammenfinden. Die groſse Zahl regt unrechte Begierden leichter an und die schwieriger auszuübende Beaufsichtigung begünstigt ihr Ausleben. Das Gebot will die auf natürliche Weise gekommenen verwerflichen Gedanken unterdrücken helfen. Es ist dem mit sich und seinem rasch wandelbaren Geiste kämpfenden Kinde ein Wegweiser. Unter Umständen greift's in die Interessen und Neigungen des Kindes, ja in sein ganzes Leben solange ein bis rechte Einsicht und rechtes Wollen sich befestigt. Nie aber wird's zur Strafe, die gewaltsam Gedankenreihen unterdrückt und Taten hindert; als Gebot läſst's immer eine Entscheidung nach eignem Entschlusse zu. Dadurch unterscheidet sich's vom Befehl und steht über demselben. Das Gebot ist aber auch nötig im Hinblick aufs öffentliche Leben, in das der Zögling einmal eintritt. In ihm entstanden Sitten, Bräuche, Vorschriften, Gebote, denen jeder sich beugen muſs. Das Kind h von früh an schon empfu

gut ist's für dasselbe, wenn die rauhe Wirklichkeit ihm von Jugend auf scharf entgegen tritt und es von allem Anfang an strenge Erzieher hat. Ernst und Strenge halten von vornherein viel Unrecht zurück, und sie bereiten am besten für den die Menschen heute herzhaft anfassenden Ernst des Lebens vor. — Als Erziehungsmittel stehen dem Gebot am nächsten und wirken zeitlich neben ihm das Beispiel, der Rat, die Mahnung, Warnung, Drohung, Lob und Tadel (s. die Art.). Das Beispiel ist vom gröfsten Einflusse schon da, wo das Kind noch kein Wort, durch welches die sonst genannten Mafsnahmen an das Kind herantreten, versteht. Das Beispiel ist körperlich und persönlich und wirkt dann besonders tief, wenn der Zögling und seine Umgebung sich innerlich nahe stehen, so dafs in ihm durch das Beispiel fortwährend viele Saiten zum Erklingen gebracht werden. Die Erziehung durchs Wort aber ist neben dem Beispiele noch notwendig, denn letzteres ist nie vollkommen und besitzt keine zwingende Macht. Das Wort ergänzt und stellt bestimmte Anforderungen an den Zögling. Der verständige Erzieher kann sich durch dasselbe dem Temperamente und Gesundheitszustande, dem Alter, der Fassungskraft und Gemütsart seiner Schüler anpassen. Je nach deren sittlicher Reife und dem zu erstrebenden Ziele ist das Wort Bitte, Wunsch, Auftrag, Rat, Mahnung, Warnung, Gebot, Drohung oder Tadel.

**2. Gebrauch und Eigenschaften.** Das Gebot will aufmerksam angehört, in seinen Teilen und seinem Umfange begriffen und so eingerichtet sein, dafs es vom Kinde erfüllt werden kann. Das Aufmerken auf dasselbe, das Auffassen und Gehorsamsanfänge bringt das Kind vom Hause mit zur Schule; es hat gelernt sich der Notwendigkeit zu fügen, dem stärkern Willen, gezwungen oder freiwillig, sich unterzuordnen. Das tut's auch in der Schule. Die Lehrerautorität tritt ihm in einer Kraft entgegen, die den kindlichen Willen weit überragt und zu deren Höhe es sich gar nicht erheben kann. Sein kleiner Wille wird durch den grofsen angezogen, bestimmt und wie mit unsichtbarer Gewalt beherrscht, besonders dann, wenn der Lehrer sich selbst unter das Gebot stellt und auch hier den Schülern ein gutes Beispiel ist. Auch im Gebot zeigt sich dann herzliches Für- und Miteinanderleben. Die im Gebot aufgerichtete Schranke wird als von der Ehrfurcht gebietenden Autorität und der vorsorgenden Liebe gezogen aufgefafst. Sie kommt von höherer Einsicht und Notwendigkeit und eine Begründung dem Kinde gegenüber ist, solange das Gebot als Regierungsmafsregel angesehen wird, ausgeschlossen. Das Kind scheidet Belehren von Gebieten. »Gar leicht gehorcht man einem edlen Herrn, der überzeugt, indem er uns gebietet« (Tasso 2, 5). Das Gebot kann also nicht willkürlich, aus Herrschsucht, Freude an Machtentfaltung und auch nie aus Bequemlichkeit gegeben werden. Geschähe das, so würde die natürliche Erziehergewalt gemifsbraucht, folglich die Stimmung zum Gebietenden getrübt, er selbst bald verachtet und alle durchs Gebot angeregte Selbsttätigkeit unterdrückt. Den durchs Gebot geforderten Gehorsam, der vielleicht durch Zwang herbeigeführt wurde, wandelt der verständige Lehrer um in den freiwilligen, dessen Grundlage das Vertrauen und die Liebe ist. Um dies anzubahnen, darf der Lehrer zuerst nur geringe Anforderungen so stellen, dafs das Geforderte nicht als erzwungene, sondern als freiwillige Leistung erscheint. Ton und Gebärde müssen dies unterstützen, so dafs vom Schüler die Möglichkeit der Ausführung erkannt und ihm Kraft, Mut und Selbstvertrauen gehoben wird. Bald bemerkt der Schüler, dafs die Zufriedenheit seines Lehrers ihm förderlich ist, und dies wird zu einem weiteren Sporn seiner Folgsamkeit. Die zuerst leise gestellten Forderungen werden unter Wahrung des zwischen Schüler und Lehrer entstandenen väterlichen Verhältnisses bestimmter. Dabei mufs das Gebot, da es bindend ist, immer gilt, ganz bestimmte, unverletzliche Schranken aufrichtet, die nie, auch nicht durch Bitten, Tränen, Versprechen umgebogen oder beseitigt werden können, sorgfältig geprüft und bedacht und nie im Affekt gegeben worden sein. Nachgiebigkeit verzieht, Tändeln und Liebkosen machen unbescheiden und dreist. Die Zurücknahme auch nur eines Gebots erweckt die Hoffnung auf Wiederholung der Nachgiebigkeit, macht zudringlich, untergräbt die Autorität, regt

Schwanken im Tun an, fördert also Charakterlosigkeit. Das Schwanken mufs unterbunden und bestimmte, frische Arbeit gefordert werden. Bei Vorsicht, Überlegung und ruhigem, klarem Gemüt wird ein Irrtum in der Stellung eines Gebots zum Segen der Kinder und zum Vorteil des Lehrers nur äufserst selten vorkommen. Wäre es doch einmal der Fall, so ist's sofort zurückzuziehen und der Irrtum einzugestehen. Ferner ist das Gebot bestimmt und individuell, der Natur und dem Begehren des Zöglings, sowie dem augenblicklichen Bedürfnis entsprechend. Bei grofsen Klassen ist besondere Vorsicht nötig. Allgemeine Gebote sind unverständlich und für die schwache Kraft des Kindes zu schwer, sie berühren sich leicht mit anderen, verdunkeln diese wohl, verstärken den leicht empor schiefsenden Widerwillen des rasch beweglichen Kindes, weisen auf noch unbekanntes Unrecht und regen so zu neuen Vergehen an. Soll das Gebot seine Wirkung behalten, so darf es nur sparsam gegeben werden; im anderen Falle nutzt sich's rasch ab. Weiterhin mufs es kurz sein. Schon die Form weist auf den Ernst, auch sie will etwaigen Zweifel beseitigen und Ungehorsam eindämmen. Es kann schon im scharfen Blick, Kopfschütteln und Wink bestehen. Bei einer ganz unruhigen Klasse ist's am besten, gar nichts zu sagen, Kindersturm wird leichter durch Schweigen als durch Reden gestillt. Dafs das Gebot selten auftritt, wird auch noch aus einem anderen Grunde gefordert. Da es als Mafsregel der Zucht ein Eingriff ins Innenleben des Zöglings ist und zugleich ein Verständnis für Recht und Unrecht voraussetzt, ruft es die schon vorhandene sittliche Kraft, das Gewissen, an und will dies stützen und fördern. Es will vor falschen Bahnen bewahren und ein Unterliegen des Guten verhindern. Einen gröfseren Wert aber hat die Entscheidung zum Guten, wenn sie aus freiem Antriebe, möglichst früh und oft, erfolgt. »Der Knabe mufs gewagt werden.« Er soll seine sittliche Einsicht und Willensstärke betätigen und sich zum einstigen Handeln im Leben, das sich nicht nach der öffentlichen Meinung, einer neu auftauchenden Strömung, der Ansicht einzelner, sondern nach dem eigenen, scharfen, christlichen Gewissen richten soll, nach und nach vorbereiten. Das freiwillige Sich-Beugen unter das Sittengesetz ist Ziel. Völlig wertlos, ja eine Verführung zum Bösen kann das Gebot werden, wenn es aus Furcht vor dem Erzieher, oder aus Liebedienerei erfüllt würde. Dann verdeckt seine Befolgung zugleich das Handeln nach dem freien Entschlusse. Da dieses abhängig ist von der inneren-Veranlagung, so bleibt diese, die für das Anwenden und Einsetzen der rechten Erziehungsmittel so wichtig ist, verborgen. Der Schüler kann also nicht recht erzogen werden. In der Hand des einsichtsvollen und vorsichtigen Erziehers ist das Gebot ein wirkungsvolles Erziehungsmittel. Es kann aber auch zum Unsegen werden und zum Bösen anleiten. Das widerwillig befolgte Gebot kann zu Kriecherei, Heuchelei und Betrug führen, also zu Lastern, die den Menschen zu allem Schlechten befähigen und zur Gefahr für andere machen.

3. **Das Verbot.** Ist schon beim Gebrauch des Gebotes gröfste Vorsicht nötig, so noch mehr beim Verbot. Geschickte Lehrer wandeln letzteres, wenn es möglich ist, in ein Gebot um. Das Verbot berührt Unrechtes, Ungehöriges, lenkt den Sinn darauf und reizt ihn dazu. Durch negierende Vorschriften ist noch niemand erzogen worden! Der durch das Verbot angeregte Reiz kann so grofs werden, dafs er die Furcht vor der Strafe übersteigt. Dann verleitete das Verbot zum Bösen. Besonders bedenklich sind allgemeine Verbote, wenn z. B. den Kindern im Obst- und Beerengarten gesagt wird: efst kein Obst!

4. **Verhalten bei Übertretungen.** Der Erzieher mufs die Befolgung der Gebote überwachen, soviel unangenehme und schwere Arbeit damit auch verbunden ist. Übertretungen aber kommen vor, wenn der Lehrer auch alles bedachte und das Gebot allen Anforderungen entspricht. Auf Böswilligkeit und schlechten Sinn ist deshalb noch nicht zu schliefsen. Können doch die Verstöfse gegen die Regierung aus an sich nicht tadelnswerten Regungen hervorgehen. Der Erzieher hat bei Ungehörigkeiten seinem Zögling mit vollem Vertrauen entgegenzutreten und darf zunächst nie Verdorbenheit und Ingrimm gegen sich und die Schule voraussetzen.

Die kindliche Beweglichkeit, die andrerseits viel nützt, ist oft der Grund. Strafen dürfen daher zunächst nicht angewandt werden. Müfsten sie aber eintreten, dann dürfte dem Zögling das einmalige Vergehen nie wieder vorgehalten werden. Ist es abgetan, dann ist's vergessen. Anders ist's wenn wiederholter Ungehorsam sich zeigt. Dann ist das Gebot fester einzuprägen durch mündliche und schriftliche Wiederholung desselben durch den Schüler; auch das, was er im Ungehorsam übersah, hat er auf gleiche Weise zum Ausdruck zu bringen. Wäre infolge fortgesetzter Übertretungen auf eine beginnende schlechte Neigung, auf eine schädliche Willensrichtung zu schliefsen, so hat der Erzieher die gleichartigen Fehler in einem Buche zu sammeln, sie dem Schüler unter vier Augen, vor der Klasse, oder vor der ganzen Schule vorzuhalten und die Eltern um Hilfe anzurufen.

**5. Regierungs- und Zuchtmittel.** Das Gebot ist Mittel der Regierung und der Zucht. Im ersteren Falle dient es dem Augenblick, beseitigt unter Ausübung eines Druckes ein eben vorliegendes Hindernis und hat damit seine Aufgabe erfüllt; im letzteren Falle geht seine Wirkung in die Zukunft, es will eine bestimmte Willensrichtung und diese nachhaltig erzeugen. Als Mafsnahme der Regierung tritt es auf, wenn trotz der beiden andere Mafsnahmen derselben: der Befriedigung der berechtigten Naturbedürfnisse und der dem kindlichen Geiste im Augenblick entsprechenden Beschäftigung noch den Unterricht störende Bestrebungen des Kindes erscheinen. Es beseitigt dieselben gewaltsam, ohne sich darum zu kümmern, ob der Schüler die Gründe, die den Lehrer zum Gebot drängten und die Notwendigkeit derselben einsieht. Auf eine Erörterung läfst die Regierung sich nicht ein. Der Schüler wird zumeist Grund und Notwendigkeit nicht begreifen, dann aber um so gewisser nicht, wenn er sich im Zustande des Begehrens befindet, sich also der Belehrung gar nicht vorurteilsfrei hinzugeben im stande ist. Der Lehrer aber kann mit den Bestimmungen, die der Unterricht fordert, nicht warten, bis dem Schüler die Einsicht für dieselben gekommen ist. Daher ist ein Begründen derselben ungehörig. Das Gebot der Regierung will schweigenden Gehorsam. Dadurch legt es den Grund zur Moralität, auf welche das Gebot der Zucht nur Rücksicht nimmt. Dieses wendet sich an die Einsicht des Zöglings, setzt das Verstehen seiner Nützlichkeit und Notwendigkeit voraus oder macht sie ihm deutlich. Hier tritt ein Begründen ein. Dabei wendet der Erzieher sich an den innersten Kern des Zöglings, an sein Gemüt. Hier ist die moralische Warnung, das herzliche Zureden gefordert, so dafs der Zögling dem Gebote beistimmt, es sich aneignet, sich ihm fügt und ihm nach freiem Entschlufs folgt. Die aus seinem Innern dem Gebote entgegenkommenden Regungen machen es in seinen Wirkungen nachhaltig. — Dient das Gebot den Zielen der Ethik, so erzeugt es moralisches Denken und Handeln.

In dem willigen Sich-Beugen unter die höhere und vollkommenere Einsicht solchen Gebots zeigt sich und erstarkt die Herrschaft des Geistes über die Triebe. Bewahrt sich diese der Zögling in seinem Leben, stellt er sich selbst immer wieder unter diese Gebote, so ist er ein sittlicher Charakter. (S. Befehl, Regierung, Zucht.)

Literatur: Herbart, Umrifs päd. Vorlesungen. 2. Teil. 3. Abschn. 6. Kap. (Barthol.-Sallwürk I. S. 355). — Waitz, Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. S. 151 ff. — Ziller, Regierung der Kinder. § 9 u. f. — Stoy, Encyklopädie der Pädagog. S. 100 ff. — Schmids Encyklopädie, Befehlen. Bd. 1, S. 470. — Levana §§ 61—63. — Leutz, Lehrb. d. Erz. u. d. Unterr. I, S. 146. — Ziller; Allgem. Pädag. 2. Aufl. S. 114 u. f. — Niemeyer, Ausgabe von Rein I. S. 138 u. f. — Schiller, Handbuch der prakt. Pädag. S. 121 u. f. — Schwarz, Curtmann, Lehrb. d. Erz. I. 41. — Kern, Grundrifs d. Pädag. S. 144 u. a. — Helm, Handb. d. allgemeinen Pädag. 2. Aufl. S. 41 ff.

Jena. H. Winzer.

## Geburtstage

1. Geburtstage der Kinder. 2. Geburtstage der Eltern. 3. Geburtstage der Lehrer. 4. Geburtstag des Kaisers bezw. des Landesherrn. 5. Geburtstage hervorragender Männer.

**1. Geburtstage der Kinder.** Die Sitte, die jährliche Wiederkehr des Tages der Geburt festlich zu begehen, beschränkt sich bei uns vorzugsweise auf die protestantischen Gegenden; von den beiden katholischen

Kirchen wird statt dessen der Namenstag festlich begangen.

Die Mutter ist es, in welcher der Tag, an dem sie einem Kinde das Leben gab, naturgemäfs die innigsten Gefühle wachrufen mufs. Wird das Heiligste in ihr lebendig, jene Fülle seligen, unaussprechlichen Empfindens, das ihr Inneres durchzitterte, als durch sie am Baum der Menschheit eine neue Knospe sprofs, dann wird das, wovon ihr Herz überfliefst, sich befruchtend in das Kindesherz ergiefsen, und zwar um so wirksamer, je unmittelbarer es geschieht. Sie wird ihr Kind herzlicher noch, denn sonst, in die Arme schliefsen, und glückseliger wird sie ihren Blick auf ihm ruhen lassen. Und wie die Mutter, so der Vater. Was beide aus dem Heiligtum des Herzens dem Geburtstagskinde darbringen, das ist das Köstlichste, was seinen Freudentag verklären kann; es ist eine Gabe, welche auf das junge Gemüt veredelnd wirken mufs. Dafs eine entsprechende äufsere Feier den Geburtstag auszeichnen darf und seine erziehliche Wirkung zu erhöhen geeignet ist, das beweist die neidlose Mitfreude und Mitfeier seitens der Geschwister und Gespielen. Doch sei man vorsichtig bei der Auswahl der Geschenke und vergesse nie, dafs sie auch verziehen können. Die Fülle und der Reichtum des Geburtstagstisches führen leicht dahin, dafs das Kind die Gaben zu messen und zu werten sich gewöhnt, dafs die reine Freude ihm fremder und fremder wird und Begehrlichkeit, unzufriedene Selbstsucht und Blasiertheit an ihre Stelle tritt. Nicht was gegeben wird, sondern dafs gegeben wird und die Liebe die Geberin ist, kann und soll die Geburtstagsweihe erhöhen.

In Pensionaten und Internaten, die in ihrer Organisation der Familie nahe kommen, wird die Geburtstagsfeier der Zöglinge derjenigen im häuslichen Kreise ähnlich gestaltet werden können; in öffentlichen Schulen dagegen kann von einer eigentlichen Feier nicht die Rede sein. Doch bieten die Geburtstage der Kinder dem Lehrer immerhin Gelegenheit, die Erziehung zu fördern, und diese Gelegenheit sollte der Lehrer nicht unbenutzt vorübergehen lassen. Er beglückwünsche sie vor der Klasse und mache sie darauf aufmerksam, dafs Geburtstage zu den Höhepunkten des Lebens zählen, an denen man gerne einen Blick prüfend auf die Vergangenheit, mahnend und spornend in die Zukunft wirft. Das sollte der Lehrer mit ihnen tun und alle Eltern und Erzieher sollten es tun. Schule und Haus müssen den Geburtstag der Kinder zu einem Tage der inneren Einkehr, der Selbstprüfung und Selbstbeobachtung erheben und dadurch im Kinde Interesse an der Selbstbeobachtung, dem Schlüssel der Selbsterziehung, wecken. Was so in den Tagen der Kindheit zu einer unschuldigen, unbedeutenden Gewohnheit geworden, das vermag nachher sich zu einem mächtigen Impulse selbständiger Charackterbildung zu entwickeln.

**2. Geburtstage der Eltern.** Mit gutem Beispiele müssen vor allem die Eltern selber den Kindern vorangehen und das eigene Geburtstagsfest nicht zu einem Prunkfeste gestalten wollen, nicht in die äufsere Feier, an der nach schöner Sitte die Freunde des Hauses teilnehmen, den Schwerpunkt des Tages legen, sondern darin, dafs sie im Kreise der Ihrigen einen Rück- und Vorblick in das Leben werfen und den Kinderherzen Gelegenheit bieten, sich ihnen in derselben Weise zu öffnen, in der ihr Herz sich dem Kinde an seinem Geburtstage öffnete.

**3. Geburtstage der Lehrer.** Aus dem Gesagten geht hervor, dafs von einer Teilnahme der Schüler an der Geburtstagsfeier des Lehrers am besten abgesehen wird. Sie könnte doch nur rein äufserlicher Art sein, und was durch die äufserliche Teilnahme für den Erziehungszweck gewonnen werden könnte, ist nicht bedeutend genug, um den möglichen Schaden aufzuwiegen. Es kann schon einen schädlichen Wetteifer hervorrufen, wenn ein Kind seine Dankbarkeit an diesem Tage in einer kleinen Aufmerksamkeit, und sei es in einem Blumenstraufse, vor der Klasse Ausdruck gibt. Darum ist von einzelnen Behörden die Feier des Geburtstages des Lehrers in der Schule und von der Schule ganz und gar untersagt worden. Selbst in denjenigen Anstalten, welche sich dem familienhaften Charakter nähern, dürfte es sich empfehlen, die gemeinsame Teilnahme [illegible] schränken, dafs der Leiter [illegible] Glück- und Segenswüns[illegible]

in das gemeinsame Morgengebet einschliefst.

**4. Geburtstag des Kaisers bezw. des Landesherrn.** Der Geburtstag des Kaisers bezw. des Landesherrn dagegen hat hohe erziehliche Bedeutung für die Jugend; darum ist auch seine Feier obligatorisch für alle Schulen. Doch kommt es auch hier darauf an, sie richtig zu gestalten, wenn sie erziehlichen Gewinn abwerfen soll. Dadurch, dafs der Unterricht ausfällt, dafs die Kinder die Arbeitsstätte in eine Feierstätte verwandeln, indem sie den Festraum ausschmücken, und dafs jeder Teilnehmer im Festkleide erscheint, wird in den jungen Herzen eine gewisse Feststimmung geweckt und das Gemüt empfänglich gemacht für den eigentlichen Festaktus. In dem Mittelpunkte desselben steht die Ansprache des Festredners. Dieser darf nie aufser acht lassen, dafs allein das, was die Fürsten im Verein mit den Männern des Volkes für das Emporblühen des Vaterlandes gewirkt haben, uns das Fürstenhaus und das Vaterland lieb und wert macht. Darum hat er in anschaulicher Weise den Fürsten als Träger der Kultur, als Vater und Diener des Vaterlandes zu zeigen; er hat anschaulich darzulegen, wie das Fürstenhaus schirmend seine Hand über die ruhige Entwicklung seines Volkes ausgebreitet, wie es nach Kräften die Wohlfahrt desselben gefördert hat und leitend in die Kulturarbeit eingreift. Gemeinsamer Gesang und passende Deklamationen leiten die Festrede ein und geben ihr einen feierlichen Abschlufs. Dem Festaktus folgt, wenn möglich, ein gemeinsamer Ausflug, der sich zu einer heitern und zwanglosen Fortsetzung der ernsten Feier gestaltet. So wird des Fürsten Geburtstag ein Festtag, auf den jedes Kind sich lange vorher freut, der dauernd in seiner Erinnerung lebt und in sein Herz die Samenkörner senkt, aus welcher vaterländische Gesinnung und nationales Interesse keimen.

**5. Geburtstage hervorragender Männer.** Doch auch des Geburtstages derjenigen grofsen Männer deren Wirken, mit dem Lehrstoff in Verbindung stehend, für die Emporbildung der Jugend bedeutungsvoll geworden ist, sollte die Schule gedenken, wenn auch nur in einem kurzen Erinnerungsworte, um in der Erfüllung dieser Pflicht nationaler Pietät ein weiteres Mittel zu haben, die Kinder an das Vaterland zu ketten.

Ellrich. H. Wigge.

## Geckenhaft

s. Eitelkeit

## Gedächtnis

1. Gedächtnis im allgemeinsten Sinne. 2. Gedächtnis im Unterschied von Erinnerung. 3. Beschaffenheit des Gedächtnisses. 4. Bedingungen des Gedächtnisses: a) Die Auffassung. b) Verknüpfung. c) Reihenbildung. 5. Einprägen, Memorieren. 6. Arten des Memorierens: a) Das judiciöse. b) Das mechanische. Wert desselben. c) Das ingeniöse oder mnemonische. 7. Immanente und planmäfsige Wiederholung. 8. Übung des Gedächtnisses.

**1. Gedächtnis im allgemeinsten Sinne.** Unter Gedächtnis im allerweitesten Sinne versteht man die Aufbewahrung gewisser Zustände und deren Erneuerung oder Reproduktion. Das Gedächtnis betrachtet man »als eine allgemeine Eigenschaft der Materie, sofern ihren Bestandteilen das Bestreben eignet, empfangene Eindrücke festzuhalten und dieselben, falls sie bezüglich ihres Effektes eine Sistierung oder Hemmung erfahren, zu reproduzieren«. Insbesondere gilt das von der organischen Materie. (Siehe darüber Cornelius, Das Gedächtnis als eine Eigenschaft der Materie, Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XIV, Heft II und E. Hering, Über das Gedächtnis als eine allgemeine Funktion der organischen Materie. Wien 1876.)

Es soll hier nur das Geistesleben berücksichtigt werden. Als Gedächtnis bezeichnet man hier die Summe alles reproduzierbaren Geistigen, das in der Seele entstanden ist. Man hat am Gedächtnis zwei Seiten zu unterscheiden, einmal den Inhalt, das Aufbewahrte, das Behalten oder Merken und dann das Wiedergeben, die Reproduzierbarkeit des Gemerkten. (Siehe den Artikel: Association und Reproduktion.)

**2. Gedächtnis im Unterschied von Erinnerung.** Vom Gedächtnis unterscheidet sich die Erinnerung dadurch, dafs uns bei

der Reproduktion einer früher gehabten Vorstellung das Bewufstsein kommt, dafs dieselbe einer früheren Zeit angehört und dafs sie mit der jetzt im Bewufstsein befindlichen übereinstimmt oder verknüpft ist. Dieses Urteil der Identität zwischen den jetzt im Bewufstsein befindlichen und den früher gehabten Vorstellungen ist das charakteristische Merkmal des »Sich-erinnerns«. Das willkürliche »Sicherinnern« nennt man »sich besinnen«. Wir sehen hier von der Erinnerung ab und behandeln nur das Gedächtnis und zwar reden wir zunächst von seinen Eigenschaften. Von einem guten Gedächtnisse verlangt man, 1. dafs man bei der Reproduktion aller zeitraubenden Wiederholungen und künstlichen Mittel entbehren kann. 2. Treue. Treu ist das Gedächtnis, wenn es das Gemerkte unverändert wiedergibt, wenn es die Vorstellungen in demselben Zusammenhange und unter denselben Umständen, wie sie zuerst vorkamen, reproduziert. 3. Lebhaftigkeit. Diese unterscheidet sich von der Treue dadurch, dafs viele unter sich nicht oder wenig zusammenhängende Vorstellungen ohne Zögern ins Bewufstsein gehoben werden. 4. Dauerhaftigkeit. Diese besteht darin, dafs es das Gemerkte lange festhalten und nach langen Zeiträumen noch wiedergeben kann. 5. Dienstbarkeit. Durch diese wird das Gemerkte bei jedem gegebenen Anlafs ohne langes Besinnen mit Leichtigkeit reproduziert. Endlich verlangt man von dem Gedächtnis einen grofsen Umfang; es soll recht viele und mannigfaltige Arten von Vorstellungen in sich aufnehmen, behalten und reproduzieren.

3. **Beschaffenheit des Gedächtnisses.** Vorgenannte Eigenschaften, besonders die der Treue, Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit wird man in erster Linie dadurch dem Gedächtnis verschaffen können, dafs man für Intensität der ursprünglichen Vorstellungen Sorge trägt.

Die Intensität der Vorstellungen erfordert, dafs sie klar und deutlich aufgefafst werden, nicht an Verworrenheit leiden.

Die Empfänglichkeit wird im allgemeinen durch starke sinnliche Wahrnehmungen mehr gereizt als durch die schwachen, erstere prägen sich darum dem Gedächtnis viel sicherer ein als letztere. Schulwandkarten genügen in dieser Beziehung leider oft nicht den psychologischen Anforderungen, die man an sie stellt, indem sie das Kartenbild so bieten, dafs es sich den Schülern nicht stark genug einprägen und im Gedächtnisse haften kann.

Ruhe und Zeit mufs man den Schülern lassen zur Aufnahme der Wahrnehmung. Hat der Lehrer ihnen als Anschauungsobjekt den Fufs eines Insektes vorzulegen, so wäre es ein pädagogischer Fehler, das Objekt zu entfernen, ehe es nicht jeder Schüler genau in Augenschein genommen hat. Es ist stets Sorge dafür zu tragen, dafs das auffassende Subjekt in der gehörigen Disposition sich befindet. Auch der Lehrer hat betreffs der Gedächtnisausbildung bei seinen Schülern zu berücksichtigen, was Herbart sagt: »Ausbildung des Gedächtnisses beruht ganz und gar auf Ruhe und Sammlung. Daher ist alles, was die Nerven beunruhigt, dem Gedächtnis schädlich, die gedächtnisstarken Menschen aber sind solche, welche sich einer ungewöhnlichen Stetigkeit im Zustande des Organismus erfreuen.« Alles Geräusch und was sonst die Aufmerksamkeit von dem Anschauungsobjekt ablenken könnte, mufs vermieden werden. Alle müssen deutlich sehen und hören können, darum ist die individuelle Beschaffenheit der Sinne der verschiedenen Schüler zu beachten, so dafs die Kurzsichtigen und Schwerhörenden ihren Platz vorn auf der ersten Bank haben. Die Individualität ist auch insofern zu berücksichtigen, als man unterscheidet zwischen denen, die schnell auffassen und denen, die viel Zeit brauchen, um die Wahrnehmung aufzunehmen. Überstürzung bei den letzteren würde nur unklare Vorstellungen erzeugen, während bei den ersteren ein zu langes Verweilen bei demselben Gegenstande nur Langeweile erzeugt.

4. **Bedingungen des Gedächtnisses.** Die möglichste geistige und körperliche Ruhe seitens der Schüler ist für ein sicheres, klares Auffassen der Wahrnehmung Hauptbedingung. Jede falsche oder unklare Vorstellung wird stets ein nutzloses Hemmnis sein und bleiben. Überhaupt wird die Empfänglichkeit durch zu langes Verweilen bei einem Gegenstande erschöpft. Bisher

redeten wir von der rechten Art und Weise, wie Anschauungen durch Wahrnehmung der sinnlichen Gegensände im Unterricht entstehen müssen, damit das Gedächtnis recht gepflegt würde. Im gröfsten Teile des Unterrichts mufs dagegen der Schüler durch die Worte des Lehrers das Neue aufnehmen. Für die Pflege des Gedächtnisses ist in Bezug auf das Sprechen folgendes zu beachten. Undeutlich gesprochene Worte bewirken Mifsverständnisse und dadurch das Aufsteigen falscher Vorstellungen. Die Folge des übermäfsig lauten Sprechens ist die, dafs die Aufmerksamkeit des Zuhörers erlahmt, weil der Schall durch seinen sinnlichen Reiz sich den Vorstellungen entgegensetzt und so die Schüler abstumpft. Das Umgekehrte hat das zu leise Sprechen zur Folge. Hier wirken die Laute nicht stark genug, um die richtigen Vorstellungen hervorzurufen. Das richtige Mafs bezw. Abwechselung zwischen dem zu lauten und zu leisen Sprechen innezuhalten, ist also eine wichtige pädagogiseh-psychologische Forderung. Ebenso heifst es, die richtige Mitte zu treffen zwischen dem zu langsamen und zu schnellen Sprechen. Wird zu langsam gesprochen, so erlischt die Aufmerksamkeit des Zuhörers bald, denn alle sinnlichen Wahrnehmungen, welche länger stehen bleiben, als sie beschäftigen, lassen die gewonnenen Vorstellungen rasch sinken, weil die Empfänglichkeit abnimmt. So können sich die erstgewonnenen Vorstellungen mit den folgenden nicht in der wünschenswerten Weise verbinden. Werden die Worte gedehnt gesprochen, so kann das den Zuhörern unerträglich werden, denn die ersten Silben lassen schon die richtigen Vorstellungen erraten und zu der höchsten Stärke bringen, durch das Folgende wird die Aufmerksamkeit nur gehindert. Beim zu schnellen Sprechen können die Vorstellungen nicht so schnell reproduziert werden, als es das Sprechen verlangt. Unaufmerksamkeit und Langeweile wird also auch die Folge des zu schnellen Sprechens sein.

Beim Sprechen ist ferner die Gestaltung des Tones zu berücksichtigen. Je nach Betonung der Worte kann man eine verschiedene Reproduktion der Vorstellungen bewirken. Von Bedeutung für die Reproduktion der Vorstellungen durch die Rede sind auch die physiologische Mitwirkung, die Haltung des Körpers des Sprechenden, die Gestikulationen. Die Intensität der Vorstellungen wird ferner bedingt dadurch, dafs sie mit dem nötigen Interesse und der nötigen Aufmerksamkeit aufgefafst werden. Je gröfser die Lebeudigkeit des Interesses ist, mit der die Vorstellung gleich bei ihrem ersten Auftreten aufgenommen wird, desto besser haftet sie im Gedächtnis. In dieser Beziehung sagt Strümpell: »Wir behalten vor allem die Vorstellungen, welche einen bestimmten psychischen Wert haben, d. h. die von unserem Interesse begleitet sind, an die sich andere geistige Elemente, Gefühle, Schmerz, Freude, Begierden, Bestrebungen, Pläne anschliefsen.«

Die 1. Bedingung für ein gutes Gedächtnis ist also ein gutes Auffassen der Vorstellungen. Gutes Auffassen die beste Aufbewahrung. Das möglichst geringe Vergessen des Gegebenen zu erstreben, wird aber auch dadurch befördert, dafs man die erzeugten Vorstellungen nicht isoliert in der Seele stehen läfst. Vorstellungen, die unverbunden und wirr durcheinander liegen, haben für die geistige Bildung einen sehr geringen Wert. Die Reihenbildung ist vielmehr der Anfang eines gut geordneten geistigen Haushaltes. Darum mufs der Unterricht sorgen für Vorstellungsreihen, die von vielen Anfangspunkten her reproduzierbar sind. Der Schüler besitze sein Wissen in Reihenform, alles erscheine ihm an gehörigem Platze auf gegebenen Anlafs. Aber nicht in einer langen Reihe oder in vielen einzelnen ungeordneten Reihen ist die wissenschaftliche Ordnung zu suchen, sondern ein »wohlgeordnetes Gespinst müssen die Vorstellungsreihen bilden. in welchem der menschliche Geist die Spinne ist.«

**5. Einprägen, Memorieren.** Es werden sich zwar bei einem guten Unterricht schon durch die Vorstellungsassociation unwillkürlich Verstellungsreihen bilden. Wird aber die Aneignung der Vorstellungen, der Vorstellungsreihen und anderer psychischer Gebilde mit Absicht vollzogen, will man die erworbenen Vorstellungen absichtlich reproduzierfähig machen, so redet man vom Memorieren.

. Arten des **Memorierens**. Man unterdet eine dreifache Art des Memorierens: idiciöse, das mechanische und ingeniöse mnemonische.

Das judiciöse. Der Lehrer behandelt mit seinen Schülern die biblische Gette: »Die Kundschafter«. Wie wird se eingeprägt? Nach dem Lesen in ibel wird die Erzählung wiederge- und dann werden folgende Überen gebildet: 1. Die Aussendung der Kundschafter. 2. Die Erlebnisse undschafter. 3. Die Botschaft der- 4. Die Empörung des Volkes. ua und Kalebs Ermahnung. 6. Gottes ten. 7. Die Verstocktheit des Volkes. i wird also stets auf den Zusammender Gedanken, auf die innere Verg des Stoffes geachtet. Dieses rieren heifst das verständige oder se. Es deckt qualitative Beziehungen den Vorstellungen auf und verbindet durch Urteile. Das verständige rieren verknüpft die Vorstellungen ler notwendigen Zusammengehörigach dem Gesetz der Gleichartigkeit ient so der unmittelbaren Reproduk- Die gewonnenen Überschriften der hen Geschichten werden so oft holt, bis sie die Schüler auswendig Reihenfolge sicher hersagen können. orstellungen auch nach dem äufsern nt der Gleichzeitigkeit verknüpfen, das mechanische Einprägen.

Das mechanische. Wert desselben. nisch sind verknüpft ein Gegenstand in Name, eine muttersprachliche und prachliche Vokabel, ein historisches s und seine Jahreszahl. Mechanisch eingeprägt die Reihe der Präpo-, die Namen der Propheten, die bib- Bücher usw. Das mechanische ieren ist äufserlich, vergänglich und rlässig, anders ist es mit dem judi- Memorieren, hier stehen die Vorgen in innerer Beziehung, die Verng der Vorstellungen ist schon von gegeben. Diese Stärke der Verng, die von Natur schon in den verknüpften Vorstellungen liegt, as mechanische Einprägen nur erst vielmaliges Repetieren erreichen. lem werden ja auch beim judiciösen gen die Vorstellungen zugleich mechanisch verknüpft, da sie auch gleichzeitig im Bewufstsein stehen. So ist die Memorierkraft der judiciösen Verknüpfung nach ihrer intensiven Stärke der mechanischen Verknüpfung bedeutend überlegen. Auch nach einer anderen Seite hin zeigt sich der Vorzug des judiciösen Memorierens vor dem mechanischen.

Die Vorstellungsreihen, die auf judiciösem Wege entstanden sind, können nach allen Seiten hin reproduziert werden. Hier sind Strafsen vom Zentrum nach allen Punkten der Peripherie. Die blofs mechanisch verknüpften Vorstellungsreihen können nur nach einer Seite hin reproduziert werden. Dort haben wir also eine vielseitige, hier eine einseitige Reproduzierfähigkeit. Bei einem guten Unterricht wird darum das judiciöse Memorieren eine hervorragende Stellung einnehmen. Man wird vor dem judiciösen Memorieren nicht mechanisch einprägen. Pestalozzi betonte zwar überall den Parallelismus der Dinge und Worte, ging aber darin irre, dafs er mit seinen Kindern den »unsinnigsten Gallimatthias« trieb, er prägte den Kindern Wörter ein, für deren Inhalt sie erst später das Verständnis erhielten. Bekanntlich verglich Pestalozzi irrtümlicherweise dieses Einprägen unverstandener Wörter mit dem Herbeischaffen von Material zum Bauen. Darüber darf man übrigens das mechanische Einprägen nicht vernachlässigen. Wir erinnern nur an die Einprägung des Einmaleins.

c) Das ingeniöse oder mnemonische. Die dritte Art des Memorierens ist das ingeniöse. Um das Behalten der Namen der Fastensonntage zu erleichtern, merkt man sich z. B. den Satz: »**I**n **R**ichters **O**fen **l**iegen **j**unge **P**almen.« Die Anfänge der Worte dieses Satzes bilden die Stützen für das Merken der Namen: Invokavit, Reminiscere, Oculi, Lätare, Judica, Palmarum. Die Sonntage nach Ostern: Quasimodogeniti, Misericordiasdomini, Jubilate, Cantate, Rogate, Exaudi kann man sich merken an dem Satze: »**Qu**itten **m**üssen **j**unge **C**hristen **r**oh **e**ssen.« Die Reihe der Planetennamen wird gemerkt an folgendem Satze: »Im Mergel (Merkur) wuchs eine Nufs (Venus), dieselbe fiel auf die Erde (Erde), dort frafs sie ein Marder (Mars). Aus dessen Pelze machte ich eine

Weste (Vesta) und schenkte sie einem Jungen (Juno), der zerschnitt sie mit der Schere (Ceres), machte daraus einen Ball (Pallas) und warf ihn über eine Aster (Asträa) in einen Schuppen (Jupiter), dort flog er in einen Sattel (Saturn), zertrümmerte eine Uhr (Uranus) und fiel in einen Napf (Neptun).«

Aus der Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts kann man sich eine Anzahl wichtiger Daten dadurch leichter merken, dafs man die Zahlen, die sich auf 9 endigen, zusammenstellt: 1719 Gleim geboren, 1729 Lessing geb., 1749 Goethe geb., 1759 Schiller geb., Kleist gest., 1769 Arndt geb., Gellert gest. Um in der Geographie die Flüsse zu merken, welche vom Fichtelgebirge kommen, fafst man die Anfangsbuchstaben in dem Worte mens zusammen. **M**ain, **E**ger, **N**aab, **S**aale. Bei dieser Art des Einprägens ist, da der innere Zusammenhang der Vorstellungen fehlt, ein Zusammenhang auf künstliche Weise geschaffen. Darum heifst dieses Memorieren das künstliche oder ingeniöse (ingenium = Witz, sucht Ähnlichkeiten zwischen oft weit auseinanderliegenden Dingen auf). Man nennt es auch das mnemonische Memorieren. Mnemonik ist die Kunst, welche die Vorstellungen durch künstliche Hilfen verknüpfen lehrt. Treffend hat Dörpfeld diese künstlichen Hilfsmittel Gedächtniskrücken genannt. Der erziehende Unterricht wird auf den Gebrauch des mnemonischen Memorierens verzichten. Da, wo man Verwechslungen vorbeugen kann und wo wirklich diese Art des Memorierens dem mechanischen in ungezwungener Weise zu Hilfe kommt, mag Mnemotechnik allenfalls am Platze sein. Ein guter Unterricht wird immer darauf sehen, dafs früher verarbeiteter Stoff beim Neulernen wieder mit zur Verknüpfung, zur Anwendnng herangezogen wird. Man nennt diese Art des Memorierens, die bei Behandlung des neuen Unterrichtsstoffes für den Schüler unabsichtlich als im Stoffe selbst liegend, vorgenommen wird, die immanente Wiederholung.

**7. Immanente und planmäßige Wiederholung.** Dieses immanente Wiederholen hat vor dem absichtlichen darum einen grofsen Vorzug, weil es den Schülern nie Langeweile erregt, sondern ihnen stets den Reiz des Neulernens bietet. Es ist auch meist ein judiciöses Memorieren. »Je mehr der Unterricht in Lehrgang und Lehrverfahren so beschaffen ist, dafs möglichst ziel immanent memoriert wird, desto vollkommener ist er.« (Dörpfeld.) Trotzdem wird der Unterricht bestimmter, planmäfsiger Wiederholungsstunden nicht entbehren können. Wenn diese Repetitionen denselben geistigen Vorgang bieten, der beim Neulernen stattfand, so müssen sie naturgemäfs — es fehlt ihnen ja der Reiz des Neulernens — Langeweile im Schüler erzeugen. Es ist darum eine wichtige pädagogische Forderung, solche planmäfsigen Repetitionen nicht so vorzunehmen, dafs einfach das blofs »abgehaspelt wird, was früher aufgehaspelt wurde«. Sie geschehe vielmehr immer in veränderter Form unter steter Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit der Schüler. Das meiste Interesse werden die Schüler selbstverständlich dann dem Repetieren entgegenbringen, wenn es ein judiciöses ist. Am langweiligsten ist das mechanische Repetieren, das aber in manchen Unterrichtsgegenständen besonders fleifsig geübt sein will, weil es eine maschinenmäfsige Geläufigkeit zu erreichen sich bestrebt. Der Unterricht darf aber da, wo das judiciöse Repetieren mitwirken kann, das mechanische nie allein anwenden.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, dafs die Veranlagung zum Gedächtnis bei den Menschen sehr verschieden ist. Die physiologischen Bedingungen haben Einflufs auf Auffassung, Verknüpfung, Reproduzierbarkeit. Diese physiologischen Bedingungen sind bei einigen bleibend, bei anderen nur vorübergehender Art. So ist z. B. des Gedächtnis mangelhaft, wenn der Stoffwechsel im Körper sehr lebhaft vor sich geht, im Wachstum und in der Entwicklung des Kindes. Ferner hat oft Krankheit einen Einflufs zuweilen des erhöhten, häufig des geschwächten Gedächtnisses. (Siehe Herbart, »Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik« und die betreffenden physiologischen und pathologischen Artikel, Anlage usw.)

Haller erzählt von einem Menschen, der in gewissen Paroxysmen das Gedächtnis verlor und dann wiederbekam. »Kufsmaul unterscheidet in Bezug auf die Patho-

Sprache drei Gedächtnisstörungen: e, wo die Erinnerung an einen lex ganz oder teilweise ent- n ist; 2. Paraphasie, wo statt des Wortes ein falsches gesetzt wird; ubheit, wo bei gutem Gehör und der Intelligenz die Wörter nicht früher verstanden werden; dem die sog. Wortblindheit, wo man enen Worte nicht mehr richtig n. Er führt es auf einen zwie- efekt zurück. Entweder ist das s für die organische Bewegung, ein Wort erzeugt wird, verloren, das Lautbild und sein Sinn be- d, oder es ist die Erinnerung an ild selbst verloren, dagegen die gen, wofür es Symbol ist, er- Jnd zwar werden Hauptwörter, Eigen- und Sachnamen, leichter als Zeitwörter, Bei- und Binde- e konkreter ein Wort, desto eher afür das Gedächtnis; denn die und die Bezeichnungen sind die Namen gebunden. Bei Per- d Sachen sind die Sinnesbilder ls die Sinnbilder. Ältere Personen daher auch das Gedächtnis für nge bevor sich die Amnesia senilis veil ihnen das Interesse für Per- Sachen verloren geht.« (Kirchner.) wöhnliche physische Bedingungen bei den sog., Helden des Ge- s vorhanden. Es seien hier die ren Beispiele von starkem Ge- , die Kirchner aufzählt, angeführt. kles kannte alle athenischen Bür- Namen (ungefähr 20000!) und einem Jahre das Persische vor- Mithridates soll 22 Sprachen ge- en; Seneca konnte 3000 Namen dnung, wie er sie gehört hatte Verse auch in umgekehrter Folge en; Hortensius konnte nicht nur nen Gegenstände einer Auktion, auch den Preis dafür angeben. Mirandola konnte ebenfalls 22 und behielt 2000 Wörter nach n Hören; Claudius Menetrier te 300 sinnlos zusammengesetzte achdem sie ihm einmal vorgesagt n jeder beliebigen Reihenfolge; nella wufste das ganze corpus vendig; Kardinal Aleander behielt alles, was er las, und zwar auf Jahre hinaus; Joseph Scaliger lernte in 21 Tagen Homers Gesänge und in 4 Monaten alle griechischen Dichter; Calvin konnte ein Gespräch oder Diktat, nach stundenlanger Unterbrechung, genau an dem Punkte wieder aufnehmen und verlor überhaupt nichts, was er seinem Gedächtnis eingeprägt hatte. Thomas Dempster, den man die grofse sprechende Bibliothek nannte, wufste nicht, was Vergessen sei. Joh. Baptist Egnatius behielt fast alles, was er las und hörte; Du Perron, Bischof Musso und die Venetianerin Fonte behielten eine längere Rede Wort für Wort; William Jones war Kenner von 22 Sprachen; Heidegger kannte nach einmaligem Durchwandern alle einzelnen Gegenstände eines eine halbe Meile langen Dorfes. Auch Pascal, Locke und Leibniz waren wegen ihres guten Gedächtnisses berühmt, so dafs z. B. Leibniz vom Könige von England ein lebendiges Wörterbuch genannt wurde. Magliabecchie, Bibliothekar zu Florenz, kannte nicht nur Schriftsteller, die über jede Materie gerschrieben hatten, nach denen man ihn fragte, sondern auch die Ausgabe ihrer Werke, die Kapitel, Paragraphen und Textstellen; ja, als ein Gelehrter ihm eine druckfertige Abhandlung zur Einsicht übergeben hatte und dann, um ihn zu prüfen, sich stellte, als habe er sie verloren, wufste Magliabecchie die ganze Abhandlung auswendig. Böckh konnte eine ganze Seite der »Vossischen Zeitung« voller Ordensverleihungen hersagen.

Übrigens ist das Gedächtnis nicht mafsgebend für die geistige Begabung eines Menschen. Für die Jugend allerdings gilt ein gutes Gedächtnis als Zeichen dafür. Andrerseits lehrt die Erfahrung, dafs »die Verstandesentwicklung durch frühzeitige Überanstrengung des mechanischen Gedächtnisses leidet, wie bei den sog. Wunderkindern, welche meist unfruchtbare Köpfe werden.« — Wir haben es hier nur mit normalen Zuständen zu tun und inwieweit durch Erziehung und Unterricht eingewirkt werden kann auf das Gedächtnis. Es ist noch die Frage zu beantworten: Kann die Übung des Gedächtnisses in dem einen Gebiet auch das Gedächtnis in einem anderen Gebiete fördern?

**8. Übung des Gedächtnisses.** Die Übungen des Gedächtnisses innerhalb eines

bestimmten Gedankenkreises geben noch nicht ein gutes Gedächtnis in ganz anderen Vorstellungskreisen. Der Geschichtsforscher behält sehr leicht Zahlen und Namen, weil ihm bei der Geschichte auch entfernt stehender Völker die Fertigkeit zu Gebote steht, alles Neue in schon vorhandenen Reihen unterzubringen, in welchen die älteren Vorstellungen durch ihre Ähnlichkeit mit den neuen diese stützen und festhalten. So ist es mit jeder Lieblingsbeschäftigung, das Neue wird schnell in das ihm verwandte wohlgeordnete Material eingeschaltet. Die Gedächtnisübungen innerhalb eines Vorstellungskreises werden auch die verwandten Vorstellungen vorbereiten, so bereitet eine Fremdsprache die andere vor, Mathematik unterstützt die Physik. Im weitesten Sinne ist jede Gedächtnisübung in einem Fache unter Umständen auch der in einem ganz anderen von Nutzen. Es wird nämlich derjenige, der sich bemüht hat, sich bestimmte Vorstellungskreise sicher einzuprägen, sicher die Vorteile der Reihenbildung für die Reproduktion, die er an sich erfahren hat, auch für jeden anderen Vorstellungskreis anwenden. Er ist ja auch geübt in der Reihenbildung, hunderte von Hilfsmitteln weifs er, darum wird ihm in dem bisher fremden Gedankenkreise die Reihenbildung besser gelingen als einem anderen, der die theoretische Einsicht in den Gang der Vorstellungen an sich nicht erfahren hat. (»Formale Bildung«.)

Zur Geschichte und Literatur. Plato vergleicht das Gedächtnis mit einem Taubenhause, wo Vögel verschiedener Art bald herdenweise, bald einzeln durcheinander fliegen. (Phileb. S. 37 A.) In der Jugend sei es leer, werde aber allmählich angefüllt, suche der Besitzer einen Vogel herauszugreifen, erwische aber einen falschen, so entstehe ein Irrtum. Auch mit dem Abdrucke eines Siegelringes in Wachs vergleicht er es. (Theaet. 191 C.) Plato unterscheidet bereits das Gedächtnis als blofse Ansammlung von Eindrücken von der Erinnerung, dem Akte der Wiedererkennung. (Theaet. 199 D.) Auch Aristoteles unterscheidet zwischen Gedächtnis und Erinnerung. Er erkannte die Wichtigkeit der Ideen-Association, deren Gesetze er aufstellte. Durch das ganze Mittelalter galt Platos Definition. Cartesius behauptet, es beruhe auf Spuren, welche ein Objekt im Gehirn zurücklasse. Locke nimmt in der Seele die Retention an, das Vermögen des Behaltens oder Aufbewahrens der einfachen, durch die Sinne oder die Reflexion gewonnenen Ideen. Das Festhalten einer wirklichen Idee heifst Betrachtung, die Erneuerung eines schon vorübergegangenen Gedächtnisses, gleichsam die Vorratskammer der Ideen. Die Neueren behandeln das Gedächtnis je nach ihrem psychologischen Standpunkte.

Literatur: Siehe die Psychologieen der Herbartschen Schule. Insbesondere: Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 4. Aufl. Gütersloh 1891. — F. W. Miquel, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. Hannover 1850. — Dr. Karl Just, Die Psychologie im Lehrerseminar. Pädagogische Studien. Neue Folge, Jahrgang IV. — Aufserdem: Kirchner, Über das Gedächtnis. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Berlin 1892. — Dr. Franz Fauth, Das Gedächtnis. Gütersloh. Ribot, Maladies de la memoire. Paris, Felix Alcan. Deutsche Übersetzung bei Leopold Vofs, Hamburg: Das Gedächtnis und seine Störungen. — Ebbinghaus, Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig 1885. — Hoppe, Auswendiglernen. Leipzig. — Huber, Das Gedächtnis. München 1878. — Waldemar Lewy, Experimentelle Untersuchungen über das Gedächtnis. Hamburg u. Leipzig. — Kallas, System der Gedächtnislehre. Neue Darstellung der memorativen Theorie und Praxis auf Grund der Volkspoesie und des teleologischen Personalismus. Jurjew (Dorpat), Laakmann. — Franz Fauth, Das Gedächtnis, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie herausgegeben von H. Schiller u. Th. Ziehen. 1. Band. 5. Heft. Berlin. — Otto Lipmann, Praktische Ergebnisse der experimentellen Untersuchung des Gedächtnisses. Leipzig, Johann Ambrosius Barth.

Freyburg a. U. K. Hemprich.

## Gedächtnis des Willens

s. Wille

## Gedächtnisschwäche

s. Erinnerung, Anomalien

## Gedankenausdruck, mündlicher, in der Volksschule

1. Begriff. 2. Notwendigkeit seiner Pflege. 3. Umfang des Gebietes und Ziel. 4. Theoretische Vorarbeiten. 5. Praxis. 6. Der eigentliche Sprachunterricht und sein Einfluſs auf den mündlichen Gedankenausdruck.

1. **Begriff.** Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdruck ist die Fähigkeit, klar Gedachtes und gefühlsbetont Empfundenes in angemessener Form auszusprechen. So bestimmt, erscheint sie als eine der wichtigsten unmittelbaren Ziele des Unterrichts. Denn es gehören dazu 1. ein wohlgegliederter, in allen Teilen klarer und deutlicher von kräftigen Gefühlen getragener Gedankenkreis, 2. ein reicher Schatz von Sprachformen und 3. die Sicherheit, aus diesem Schatze im gegebenen Falle das Angemessenste auszuwählen.

Die Herausarbeitung eines recht beschaffenen Gedankenkreises ist Sache des gesamten Unterrichts, kann also hier nicht besonders erörtert werden. Man vergleiche hierzu den Artikel »Erziehender Unterricht«.

2. **Notwendigkeit seiner Pflege.** Hier handelt es sich um die Gewinnung der Sprachformen und der Sicherheit in deren Gebrauch. In der groſsen Masse des Volkes, d. h. in den Kreisen, die in der Volksschule ihre Bildung genieſsen, ist die Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdruck sehr gering, was sich besonders dann zeigt, wenn der gewöhnliche Mann über etwas spricht, was ihm nicht alltäglich ist, oder wenn er bei einer Gelegenheit zu sprechen hat, die ihm ungewohnt ist. Bei steigender Bildung steigt ja auch die Redegewandtheit, aber die Kunst eines klaren und zusammenhängenden, dabei schönen Gedankenausdrucks ist jetzt immer noch Vorzug weniger Menschen. Hält man dazu die tatsächliche Spracharmut so vieler Kinder, besonders solcher, die daheim wenig geistige Anregung haben, so folgt daraus, wie notwendig es ist, daſs die Schule dem mündlichen Gedankenausdruck mehr und mehr Aufmerksamkeit schenkt. Er verdient sie in höherem Grade als der schriftliche, weil er diesem gegenüber vernachlässigt worden ist, trotzdem daſs er für das öffentliche und praktische Leben viel bedeutsamer ist oder doch sein sollte.

Zwei Mittel gibt es im allgemeinen, unser Ziel zu erreichen: Sprachunterricht und Sprachpflege. Von ersterem soll hier nicht geredet werden. Darüber vergleiche man den Art. »Muttersprach-Unterricht in der Volksschule«.

Also handelt es sich um die **Sprachpflege.** Diese ist eine mehr gelegentliche, für alle Stunden zu fordernde Betonung des Sprachlichen. Daſs sie als notwendig anerkannt wird, liegt in dem landläufigen Worte ausgesprochen: Jede Unterrichtsstunde muſs eine Sprachstunde sein. So richtig dieses Wort ist, so oft wird es miſsverstanden oder nicht beachtet. Miſsverstanden wird es, wenn die Sprachpflege sich auf ein Verbessern grammatischer Fehler beschränkt oder zur Nörgelei wird; nicht beachtet, wenn eine Sprache geduldet wird, die allen Anforderungen an Richtigkeit, Klarheit und Schönheit Hohn spricht; zu wenig beachtet wird sie, wenn die Sprachpflege nicht planmäſsig betrieben wird. Dieser Mangel aber ist allgemein. Der mündliche Gedankenausdruck muſs Gegenstand des Lehrplans werden.

3. **Umfang des Gebietes und Ziel.** Gilt es die Frage zu beantworten, wie das geschehen soll, so muſs zunächst das für die Schule in Betracht kommende Gebiet umgrenzt werden. Dazu dient der Begriff des Volkstümlichen. Der Gedankenausdruck unserer Schüler soll schriftdeutsch, aber volkstümlich sein. Die volkstümliche Ausdrucksweise könnte man zunächst dem künstlerischen und dem gelehrten, dann aber auch dem manierierten und schwülstigen Stile gegenüberstellen. Ihre Hauptaufgabe ist die schlichte Mitteilung. Sie vermeidet rhetorische Kunstmittel, wissenschaftliche Fachausdrücke und fernliegende Fremdwörter, aber auch gesuchte Redewendungen, Neubildungen und veraltete Formen; sie zeichnet sich durch Einfachheit und Durchsichtigkeit im Satzbau, aber auch durch eine gewisse behagliche Breite und durch inneren Zusammenhang und sprachliche Bindung aus. Der Gesichtspunkt des Volkstümlichen gilt für die höhere wie für die niedere Schule, wenn auch die höhere Schule ausnahmsweise über die Grenze hinausgehen darf. Die Volksschule darf es nie. Dennoch sind unerlaubte Übergriffe manchmal in den Aufsätzen zu finden, dort, wo man

blühenden Stil für schön hält. Einen der volkstümlichen Ausdrucksweise entgegenlaufenden Fehler findet man leider in sehr vielen Schulen verbreitet, das ist das Zusammenhangslose, Abgerupfte, Unvermittelte im Reden; ja es gibt Methodiker, die für die unteren Klassen in den Aufsätzen und in den Antworten nur kurze Sätze, Hauptsätze, ohne jedes sprachliche Bindemittel geradezu fordern. Wie sehr läuft das dem Sprachgefühl der Kleinen zuwider, die schon die mannigfaltigsten Nebensatzformen innehaben, jedenfalls aber ein starkes Bedürfnis nach lebendiger Gedankenverbindung besitzen! Man höre einem Kinde zu, wie es erzählt! Die Bindewörter, in Dialektform allerdings, spielen dabei eine ganz bedeutende Rolle.

Im Gebiete des Volkstümlichen ist Selbständigkeit im klaren, wirksamen, gewandten und zusammenhängenden Ausdrucke zu erstreben. Klar ist der Ausdruck, wenn er im Hörer genau die Vorstellungen wirksam, wenn er die Überzeugungen und Gefühle erweckt, die der Sprechende hervorrufen will. Die Gewandtheit besteht in der richtigen Wahl und im Wechsel der Formen. Zusammenhang zeigt sich innerlich in der logisch richtigen Aufeinanderfolge der Gedanken, äufserlich in dem rechten Gebrauche der die Gedankenbeziehungen ausdrückenden Redeteile und Sprachformen. Der Unterricht hat nun die Aufgabe: 1. die Wörter, Ausdrücke, Satz- und Aufsatzformen zu übermitteln, die in das Gebiet des Volkstümlichen fallen, 2. die Selbständigkeit in der Anwendung dieser Sprachformen planmässig zu entwickeln.

**4. Theoretische Vorarbeiten.** Soll die erste Aufgabe planmäfsig gelöst werden, dann müssen die Sprachformen zusammengestellt, und es mufs überlegt werden, in welcher Reihenfolge sie aufzutreten haben. Gilt es die zweite zu lösen, so mufs die Unterrichtsform in das Licht der Lehrplanidee gerückt werden.

Die erste Aufgabe könnte man so bezeichnen: Es gilt, einen Lehrgang der Sprachformen für den mündlichen Gedankenausdruck aufzustellen. Diese Aufgabe löst jeder praktische Lehrer, ohne sich dessen auch nur bewufst zu werden. Demnach wäre sie überflüssig? Das wird von mancher Seite aus behauptet werden. Die Neigung zu rein theoretischen Untersuchungen ist auf pädagogischem Gebiete nicht stark. Das ist zu bedauern, weil dieser Mangel leicht zum Dilletantismus führt. Untersuchungen, wie sie im folgenden angedeutet werden, müssen zunächst auf den Lehrerbildungsanstalten, aber auch von den im Amte stehenden Lehrern angestellt werden, weil durch sie der pädagogischen Wissenschaft unmittelbar gedient, die praktische Arbeit vertieft und diese, weil wissenschaftlich begründet, erfolgreicher wird. — Die hier vorliegende Arbeit wird sich etwa so gestalten:

Zunächst sind die Spracherscheinungen einzuteilen. Sie zerfallen in **Wörter**, die an sich und nach ihren Abwandlungsformen beachtet werden müssen (den Wörtern sind zusammengesetzte Ausdrücke, die eine Vorstellung bezeichnen [im stande sein u. ä], gleichzuachten), in Satzformen und in Aufsatzformen.

Welche Wörter, zusammengesetzten Ausdrücke, Satzformen und Aufsatzformen in das Gebiet des Volkstümlichen gehören, entscheidet zunächst das Sprachgefühl. Darum ist eine wichtige Forderung für die Lehrervor- und -fortbildung die, das Sprachgefühl nach dieser Richtung hin planvoll zu bilden. Dazu dienen: das eingehende Studium echt volkstümlicher Schriftsteller, das Studium ausgeführter Unterrichtsbeispiele (vergleiche den betr. Artikel) anerkannter Meister und vor allem, als wesentlichstes und wirksamstes Mittel, Beobachtungen der Volkssprache, insbesondere der Sprache des Kindes und der des gewöhnlichen Lebens. Jeder Lehrer mufs es für seine Pflicht ansehen, an den eigenen oder ihm nahestehenden Kindern im Hause, an seinen Schülern in den Unterrichtspausen, auf Ausflügen, beim Spiele und sonst passenden Gelegenheiten Sprachbeobachtungen anzustellen.

Ist festgestellt, welche Spracherscheinungen (Wörter, Wortformen, Satzformen und Aufsatzformen) volkstümlich sind, dann wird weiter zu entscheiden sein, welche davon den jüngeren, welche den mittleren, welche den höheren Schülern zugemutet werden können? Auch hierbei gibt das Gefühl, der pädagogische Takt zunächst den Ausschlag, in der Praxis ausschliefslich. Aber es kommt immer darauf an, wieweit der Takt vorhanden und ausgebildet ist.

Sicher ist eine exakte theoretische Durcharbeitung des Stoffes das beste Mittel, den Takt, das pädagogische Feingefühl zu bilden. Es stellen sich dabei allgemeine Wahrheiten heraus, deren Erkenntnis Licht und Führer bei der Unterrichtsarbeit sind. Sollen die Spracherscheinungen lehrplanmäfsig verteilt werden, so wird als Grundlage der beim Eintritt der Schüler vorhandene Sprachformenschatz zu betrachten sein. Dieser ist zunächst festzustellen. Es müssen also genaue, verwertbare Sprachbeobachtungen an den Neulingen vorgenommen werden. (Vergl. hierzu den Artikel: Alterstypen Bd. I.) An diese Grundlage schliefst sich nun das Weitere an. Die Spracherscheinungen sind nach ihrer Schwierigkeit in mehrere Gruppen zu ordnen und diese den einzelnen Altersstufen zuzuweisen. Nach welchen Gesichtspunkten das geschehen soll, wird aus der Betrachtung des einzelnen folgen:

1 a. Die Wörter. Die Zahl der bei den Neulingen vorhandenen Wörter ist individuell ungemein verschieden. So schwankte sie bei den in der Schule zu M. angestellten Beobachtungen, auf 150 Begriffe bezogen, zwischen 122 und 18. Die Volksschule mufs mit dem geringsten Ergebnis rechnen, darf also eigentlich nichts voraussetzen, wohl aber lernt man aus solchen Beobachtungen, welche Begriffe den Kindern am bekanntesten sind, welche also zuerst auftreten müssen, welche dagegen ferner liegen, darum später anzuwenden sind. Zwischen die Aneignung neuer Begriffe schiebt sich aber eine für den Gedankenausdruck höchst wichtige Arbeit ein: die Ersetzung der Mundart durch das Schriftdeutsch. Das ist eine höchst dankbare und für die Kinder interessante Arbeit, vorausgesetzt, dafs man dabei die Mundart nicht etwa verächtlich mache. (Wie weit die Mundart in der Schule zu beachten ist, darüber vergleiche den Artikel Mundart.)

Die anzueignenden neuen Begriffe müssen wir nun einteilen in Fachausdrücke und Gebrauchsformen. Unterrichtliche Fachausdrücke sind die Wörter, deren Inhalt vom Unterrichtsstoffe abhängen, die Begriffe, aus denen sich das positive Wissen, die Systeme in den einzelnen Fächern aufbauen. Für diese gelten allgemeine methodische Gesetze, z. B. das, dafs man mit ihnen nicht das Gedächtnis der Kinder überladen solle. Ihre Aufeinanderfolge hängt also vom Lehrplane der betreffenden Fächer ab und kann hier nicht weiter behandelt werden. Dagegen sind die Gebrauchsformen gültig für alle Unterrichtsfächer; sie lassen sich also im Lehrplane nicht einem besonderen Fache zuweisen. Hierher gehören Wörter aus allen Wortklassen, besonders abstrakte Haupt- und Eigenschaftswörter, die meisten Zeitwörter, dann vor allem aber die Formwörter, die nicht Vorstellungen selbst, sondern Vorstellungsbeziehungen ausdrücken, wie die Verhältnis- und die Bindewörter. Nach welchen Gesichtspunkten ist für sie eine entsprechende Reihenfolge aufzustellen? Folgende dürften als wesentlich in Frage kommen:

a) Die Häufigkeit der Anwendung im gewöhnlichen Leben. Je häufiger ein Begriff auftritt, desto näher wird er im allgemeinen dem Volksbewufstsein liegen.

b) Die Anschaulichkeit und Erklärbarkeit. Vergleicht man die Begriffe: machen, fertigen, herstellen, erzeugen, so ergibt sich, dafs, abgesehen von dem überwuchernden machen, das Wort fertigen am leichtesten zu erklären ist.

c) Bei abstrakten Begriffen ist der Umfang von gröfster Bedeutung. Abstrakta treten von allem Anfang in der Schule auf. Die zuerst angewendeten kennzeichnen sich durch ihre Unbestimmtheit, ihren weiten Umfang (ein Ding, etwas, gut und böse). Das erklärt sich so: Je weiter ein Begriff ist, desto weniger Merkmale hat er, desto weniger geistige Tätigkeit gehört zu seiner Bildung; weite Begriffe lassen sich auf alles mögliche anwenden. Mit der steigenden Bildung müssen also immer bestimmtere, immer enger werdende Begriffe angeeignet und angewendet werden.

1 b. Die Wortformen. Die Wortformen zu behandeln, ist Sache eines besonderen Unterrichts in der Sprachlehre, den wir für notwendig halten. Die Sprachpflege mufs sie aber, um planmäfsig zu erfolgen, auch ins Auge fassen, weil erstens manche Formen der gewöhnlichen Sprache ganz verloren zu gehen scheinen oder doch der Sprache des Kindes fehlen, z. B. der Genetiv, der Konjunktiv, und weil zweitens viele Formen fehlerhaft gebildet oder falsch gebraucht werden. Für den Plan ist hier folgendes zu beachten:

a) Die Formen, gegen die Verstöfse nicht vorkommen, bedürfen besonderer Mafsnahmen nicht. (Wieviel Zeit verschwendet man aber zuweilen mit Selbstverständlichem!)

b) Bei den Fehlern unterscheide man unwesentliche und wesentliche. Bei unwesentlichen wird der Inhalt, der Sinn nicht berührt (dialektische Mehrzahlbildung u. dergl.); bei den wesentlichen liegt mit dem Formfehler zugleich ein Inhaltsfehler vor (falsche Anwendung von Zeitformen u. dergl.). Die Ausmerzung der unwesentlichen Fehler ist leichter als die der wesentlichen, jene wird also im Lehrgang zunächst auftreten.

c) Die im Dialekte fehlenden Formen sind nach und nach einzuführen. Hierbei gelten die unter 1. aufgezählten Gesichtspunkte.

2. Die Satzformen. Nichts liefe dem Sprachgeiste mehr zuwider, als eine Anordnung der Satzformen auf Grund der Grammatik. Die schulpflichtigen Kinder reden keineswegs in einfachen reinen Sätzen, und sie dazu zwingen, heifst ihr Sprachgefühl vergewaltigen. Allerdings werden auf der Unterstufe die einfacheren Satzgebilde überwiegen, aber nicht aus grammatischen Rücksichten, sondern aus logisch-psychologischen Gründen. Den wichtigsten Gesichtspunkt, nach dem ein planmäfsiger Aufbau der Satzformen geschehen mufs, geben die im Satze ausgedrückten Beziehungen der Vorstellungen zueinander.

a) Die Zahl der in einem Satze oder in einem Teile eines zusammengesetzten Satzes auftretenden Vorstellungen mufs nach und nach gesteigert werden. Dadurch werden ja die Sätze von selbst komplizierter.

b) Die Beziehungen der Vorstellungen zu einander werden ausgedrückt durch Wortformenbildung (siehe unter 1 b), durch Formwörter, nämlich Verhältnis- und Bindewörter, und durch die Nebensatzbildung. Die durch die Verhältniswörter ausgedrückten Beziehungen sind verschieden schwer zu verstehen; man vergleiche die Wörter: auf, unter (örtlich!) — aufser — wegen, mittels. Ebenso ist es bei den Bindewörtern; man vergleiche: und, dann — oder, denn — indem, zwar (Jean Paul: Im ersten Zwar liegt ein kleiner Philosoph!) Werden die Bindewörter nach ihrer Schwierigkeit richtig verteilt, so beeinflufst das schon eine richtige Aufeinanderfolge der Satzverbindungen und der meisten Satzgefüge.

c) Zu reich gegliederte Satzgebilde sind überhaupt nicht volkstümlich; die lasse man also in der Schule nicht anwenden.

3. Die Aufsatzformen. Es mag etwas befremden, dafs ich auch beim mündlichen Gedankenausdruck von Aufsatzformen rede. Aber ich bin eben der Ansicht, dafs gerade in der Pflege des Mündlichen die Hauptstärke unserer Bestrebungen liegen mufs. Jedes in sich abgeschlossene Sprachganze, das der geordnete Ausdruck eines einheitlichen Innenerlebnisses ist, ist ein Aufsatz, ob es gesprochen oder geschrieben wird. Und die Fähigkeit der Schüler, selbständige Aufsätze in diesem Sinne zu bilden, ist unstreitig das wichtigste Ziel aller hierher gehörigen Mafsnahmen. Und es kann der heutigen Methodik im allgemeinen der Vorwurf nicht erspart werden, dafs sie in Bezug auf den mündlichen Aufsatz nicht genug getan habe, vor allem ist er bis jetzt fast nicht unter die Idee des Lehrplanes, also so behandelt worden, dafs man die Schwierigkeiten, die er bietet, allmählich steigert. Der mündliche Aufsatz ist keineswegs ein neuer Lehrgegenstand, nein, er ist das Ergebnis der Unterrichtsarbeit in jeder einzelnen Stunde, bei jeder methodischen Einheit, ja bei jeder formalen Stufe. Er ist also durchaus abhängig von der Unterrichtsform, darum ist es nötig, dafs auch die Unterrichtsform in das Licht der Lehrplanidee gerückt wird. Das will ich dann tun. Für jetzt handelt es sich um eine theoretische Untersuchung der Aufsatzformen nach ihrer Schwierigkeit.

Jeder Aufsatz stellt eine Verbindung zusammengehöriger Gedanken dar. Die Gedanken verbinden sich (wie wir es auch von den Dingen und Erscheinungen annehmen) nach den Kategorien: Raum, Zeit, Kausalität. Denen entsprechen drei Aufsatzformen: Beschreibung — Erzählung — Betrachtung. Aus der Mischung dieser drei Hauptformen entstehen: die betrachtende Erzählung (sie berücksichtigt den kausalen Zusammenhang der Vorgänge) — die erzählende Beschreibung — die betrachtende Beschreibung (sie hebt ebenfalls die kausalen Zusammenhänge hervor). Damit kann man

die Zahl der volkstümlichen Aufsatzformen für erschöpft ansehen; Schilderungen, Abhandlungen u. dergl. gehören kaum noch hierher. Wir unterscheiden:

I. Die Erzählung: die reine Erzählung — die betrachtende Erzählung.

II. Die Beschreibung: die Aufzählung (von Teilen eines Dinges, von Gegenständen an einem Orte usw.) — die konkrete Beschreibung (ein ganz bestimmtes Einzelding, z. B. unser Haus, wird beschrieben) — die abstrakte Beschreibung (das Haus schlechthin wird beschrieben) — die vergleichende Beschreibung — die erzählende Beschreibung (ein gemeinsamer Ausflug wird dargestellt) — die betrachtende Beschreibung (s. oben).

III. Die Betrachtung, die man wohl auch Abhandlung nennen könnte. Sie besteht hauptsächlich aus Abstraktionen, die Anordnung geschieht nach logischen Gesichtspunkten (Lob Gottes in der Natur).

Es liegt in der hier dargestellten Aufeinanderfolge sichtlich ein innerer Fortschritt. Keineswegs soll aber etwa auf der Unterstufe blofs erzählt — auf der nächsten dazu auch beschrieben werden usw. Nur für den ersten Anfang sind die Formen selbst mafsgebend; denn zunächst sollten eine Zeitlang (als zusammenhängende Wiedergaben der Kinder) nur gefordert werden: die reine Erzählung — die Aufzählung — und die konkrete Beschreibung (sehr einfacher Gegenstände). Späterhin aber werden sich die Aufsatzformen immer nebeneinander finden. Die eben gegebene Aufzählung der Aufsatzformen ist aus den Inhalten abgeleitet. Wichtig ist es nun aber, dafs man daneben die geistigen Tätigkeiten ins Auge fafst, die bei selbständigen mündlichen Aufsätzen nötig sind. Drei davon kommen wesentlich in Betracht:

Erinnerungen,
Phantasie und
Verstand.

Die Darstellung von Erinnerungen soll von den Kindern immer zusammenhängend und selbständig gefordert werden. Sie beziehen sich nun entweder auf Selbsterlebtes oder auf Mitgeteiltes oder auf Entwickeltes. Dafs die Kinder Selbsterlebtes verständlich und gut geordnet mitteilen lernen, ist sehr wichtig; es hängt das weniger von einer bestimmten Unterrichtsweise als von den gemütlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler ab. Dafs aber die Kinder Mitgeteiltes und Entwickeltes zusammenhängend reproduzieren lernen, ist Sache eines guten, nachhaltigen Unterrichtes.

Die Phantasie tritt in Tätigkeit, wenn es gilt, den gelernten Stoff aus- und umzugestalten. Dazu bieten sowohl die erste Darbietung als die Wiederholung reichlich Gelegenheit. Einzelne Episoden aus Erzählungen müssen die Kinder selbständig ausmalen und das Innenbild sprachlich darstellen u. dergl. m. Die Wiederholung soll, das ist eine alte Forderung, nicht immer in derselben Weise verlaufen wie die erste Behandlung. Nun, so gewöhne man die Kinder an die Darstellung des Stoffes von anderem Gesichtspunkte aus. Man lasse z. B. bei Geschichten jede beteiligte Person die Sache von ihrem Standpunkte aus erzählen; bei einer geographischen Einheit lasse man den einen Schüler den Stoff als Wanderung, den anderen als Ausblick von einem Berge, den dritten als Rundschau von einem Luftballon darstellen u. ä. m.

Die Verstandestätigkeit übt sich in logischen Reihen. Hier wird Selbständigkeit am schwierigsten zu erreichen sein. Gewöhnt man aber die Kinder daran, z. B. bei der Beschreibung eines Tieres immer zu fragen: Welche Aufgabe hat dieser Teil? Und wie ist er dazu geeignet? so bilden sich feste Gedankenbeziehungen, die das fortwährende Fragen des Lehrers überflüssig machen. Wie man nun die Aufsatzformen schrittweis aufbauen kann, läfst sich nur zeigen, wenn man eben die Unterrichtsform in Rüchsicht auf sie betrachtet. Das soll nun geschehen.

**5. Praxis.** Die bis jetzt angedeutete rein theoretische Arbeit ist überaus mühsam, und ihr Erfolg nicht unmittelbar zu erkennen. Die Praxis kann aber nicht darauf warten, bis jene Früchte reifen; sie möchte sofort an die Arbeit gehen, die Lösung der Aufgabe also durch das Experiment versuchen, und das ist glücklicherweise in hohem Grade möglich. Im folgenden habe ich, was ich nochmals betonen will, die Volksschule im Auge. Ein tüchtiger Lehrer mufs es dahin bringen, dafs die Schüler vom ersten Schuljahre ab erstens beim Unterrichte möglichst viel sprechen, so dafs er möglichst wenig zu sagen braucht,

dafs die Schüler zweitens die Unterrichtsergebnisse in klarer, geordneter, zusammenhängender Weise darstellen können. Dies kann nur durch methodische, planmäfsige Übung erlernt werden; die Unterrichtsform, die der Lehrer anwendet, ist aber das Mittel.

Das wichtigste Unterrichtsmittel ist die Frage. (Vergl. den Artikel: die Frage im Unterrichte.) Hier nur einige kurze Bemerkungen. Die Frage ist das wichtigste Unterrichtsmittel, aber sie ist vielfach überschätzt worden, besonders in der sog. Kunstkatechese. Sie kann niemals Vorstellungen erzeugen, sondern hat nur die Aufgabe den Gedankenverlauf zu regeln, also von einem erreichten Punkte aus in einer bestimmten Richtung liegende, vorhandene Vorstellungen zu wecken, Gedankenverbindungen herzustellen, Gedankenabstände zu überbrücken. Daraus folgt:

1. die Frage kann und mufs oft durch andere Unterrichtsmittel ersetzt werden: Hinweise, Befehle, äufsere Zeichen, vor allem durch die Erwartungspause, die der Lehrer eintreten läfst, und durch die Schülerfrage.

2. Alles Fragen ist dann zu unterlassen, wenn der Gedankenverlauf sich von selbst regeln kann. Der schwerste Fehler der meisten Schulpraktiker ist wohl der, dafs sie zuviel fragen. Die Fragen werden aber von Stufe zu Stufe mehr und mehr überflüssig werden, wenn sich die Kinder die entsprechenden Aufsatzformen planmäfsig aneignen, und wenn man dann auch darauf hält, dafs sie angewendet werden. Bei geeignetem Unterrichtsstoff dürfen Erzählungen und Beschreibungen nach der Darbietung nicht abgefragt werden, und bei energischer Gewöhnung wird man die Kinder schon sehr früh dahin bringen, dafs es auch nicht mehr nötig ist. Nur für die Betrachtung im Unterrichte selbst wird die Frage kaum zu entbehren sein, aber sicher in vielen tausend Fällen mehr, als es zumeist der Fall ist. Auf der Oberstufe mufs den Schülern viel mehr als üblich ist, Gelegenheit gegeben werden, ihren eigenen Gedankenverlauf zu offenbaren. Dann wird sich der Unterricht von selbst mehr zum Gespräch entwickeln, als wenn der Lehrer fortwährend fragt.

3. Die Fragen müssen nach und nach schwerer werden. Was das heifst, kann nur aus dem Wesen der Frage heraus erklärt werden. Sie hat neue Vorstellungen zu wecken, Gedankenverbindungen herzustellen, also die Richtung anzudeuten, in der der Geist vorwärts gehen mufs, und Gedankenabstände zu überbrücken. Die Frage wird nun um so leichter sein, je mehr sie blofs die Richtung andeutet, in der die neue Vorstellung liegt. Das Richtunggebende in der Frage mufs also nach und nach dem Inhaltbestimmenden gegenüber mehr hervortreten. Stark inhaltbestimmend sind die sogenannten grammatischen Fragen: Wer hat das getan? Was tat er? Wie ist? Was ist? Sie sind nur für die Anfänge und auch da nur in beschränktem Umfange zulässig. Stark richtunggebend werden die Fragen, wenn man den richtigen logischen Oberbegriff des Fragpunktes anwendet. (Vergl. Goerth, die Lehrkunst.) Freilich mufs der Oberbegriff so gewählt sein, dafs er nach dem inneren Zusammenhange, der zwischen den beiden zu verbindenden Gedanken besteht, passend erscheint. Redet man z. B. von der Bewegung des Fisches, so wird man nach seinem Schwanze als dem Werkzeuge, nicht als einem Körperteile, so wird man nicht nach den Eigenschaften des Schwanzes schlechthin, sondern nach seiner zum Schwimmen passenden Einrichtung fragen. — Dann ist zu beachten, dafs die Oberbegriffe als Einzelbegriffe nach ihrer Schwierigkeit auf die verschiedenen Unterrichtsstufen zu verteilen sind.

Eine Frage ist aber ferner leicht oder schwer je nach den Gedankenabständen, die sie überbrückt. Bleiben wir bei dem angeführten Beispiel! Wir sind im Unterrichte bei dem Satze angelangt: Der Karpfen schwimmt. Wie sie gewöhnt sind, haben die Kinder nun nachzuweisen, dafs er dazu eingerichtet sei. Wollte man von den Schülern verlangen, dafs sie das ohne weiteres und vollständig tun, so wäre das zu schwer. Es sind zu viele Vorstellungen und Vorstellungsbeziehungen gefordert. Sobald ich aber den Abstand zwischen dem Ausgangssatze und der letzten Vorstellung der erwarteten Antwort teile, indem ich nach den Vorstellungen im einzelnen frage, erhalte ich leichtere Fragen. Daraus geht aber weiter hervor, dafs die Fragen um so seltener werden, je gröfser der mehr er-

wähnte Abstand ist. Die Fragen werden also um so seltener, je schwerer sie sind, und müssen es auf der Oberstufe mehr und mehr werden.

Den Mafsstab für die Steigerung gibt das pädagogische Taktgefühl; wie stark das ausgebildet ist, wird man immer daran erkennen, dafs die Fragen in einer Lektion gleichmäfsig schwer sind. (Die Redensart: »Für die Schwachen die leichten Fragen, für die Befähigten die schweren!« ist durchaus irreführend; denn sie verleitet zum Zerbröckeln der Gedankeneinheiten und führt damit weit von unserem Ziele ab.) Wichtiger noch als das ist es, dafs den Kindern die gebundenen Aufsatzformen angeeignet werden. Darunter verstehe ich stilistische Schemata, Schablonen, die als Ausdrucksformen für ganz bestimmte regelmäfsig verlaufende Innenvorgänge zu betrachten sind, z. B. Wie wir ein Tier anschauen. Wie wir eine Pflanze beschreiben. Worauf ich bei der Lebensgeschichte einer Pflanze zu achten habe. Und ausgeführt:

1. Wie wir ein Krautgewächs beschreiben. Wenn wir eine Pflanze beschreiben wollen, so sagt uns der Lehrer den Namen und zeigt uns den Ort, wo sie wächst. Wir suchen sie im Freien auf und sehen sie uns recht genan an.

Keine Pflanze gleicht der anderen völlig; aber bei jeder finden wir Wurzel, Stengel, Blätter, Blüten und Früchte. In dieser Reihe nennen und beschreiben wir stets die Teile. Wir sehen also zuerst die Wurzel an, welche Form sie hat, ob sie grofs oder klein, stark oder fein, holzig oder fleischig ist. Dann kommt der Stengel an die Reihe, der grofs, aber auch klein, rund oder kantig, einfach oder in Äste zerteilt sein kann. Den Stengel messen wir in der Höhe und in der Stärke. Dann betrachten wir ihn von aufsen und, wenn es geht, auch von innen. Aufsen finden wir manchmal Rinnen oder Haare oder Stacheln, innen ist der Stengel entweder voll oder hohl. Dann kommen wir zu den Blättern, bei denen wir auf die Stellung, die Gestalt und den Rand achten. Der nächste Teil ist die Blüte. Da achten wir darauf, welche Farbe und welchen Blütenstand die Pflanze hat, ob alle Teile, nämlich Kelch, Blumenkrone, Staubgefäfse und Stempel da sind, wieviel es von jedem Teile gibt und welche Gestalt diese Teile haben. Kommt dann die Frucht, so beschreiben wir auch diese, indem wir ihre Gestalt, Gröfse, Farbe und innere Einrichtung angeben. Damit wir aber alles recht gut merken, zeichnen wir auch alles, was wir zeichnen können, einmal die ganze Pflanze, dann für sich gewöhnlich das Blatt, die Blüte und einen Durchschnitt der Frucht.

2. Wie ich eine Geschichte erzählen mufs. Neulich sollte Franz in der Schule die Geschichte vom Rotkäppchen erzählen; aber er hatte vieles vergessen, da konnte er's nicht, und da hat er alles durcheinander erzählt. Das gefiel dem Lehrer nicht, und er hat uns gesagt, wie man eine Geschichte erzählen mufs. Zunächst mufs ich recht genau aufpassen, wenn ich eine Geschichte höre oder lese, und mir alles recht gut merken. Denn man darf beim Erzählen nichts vergessen; alles, alles mufs man erzählen. Ich darf aber auch nichts dazu machen, was nicht dazu gehört, oder gar zwei Geschichten vermengen. Die Hauptsache aber ist, dafs ich in der richtigen Reihe erzähle und immer frage: Was war zuerst? was dann? was darauf? was weiter? was zuletzt? Was geschah am ersten Tage, was am zweiten, was am dritten usw.? Was war früh, was mittags, was abends?

Gebunden nenne ich diese Aufsätze aus doppeltem Grunde. Zunächst ist ihr Aufbau fest bestimmt durch die Wirklichkeit: Die reine Erzählung folgt einfach dem Verlaufe der Tatsachen. Die reine Beschreibung, die nichts anderes sein soll als die Darstellung des unmittelbaren Totaleindruckes, geht von einem markanten Teile aus, schreitet lückenlos vorwärts, bis das Ganze umfafst ist, so also, wie das ruhig fortschreitende Auge einen Gegenstand aufmerksam auffafst.

Solche Schablonen sind im Lichte unserer oben ausgesprochenen Hauptforderung betrachtet, eine ganz vorzügliche Vorübung selbständiger freier Aufsätze. Wie anders will man den Sinn der Kinder für Zusammenhang, Lückenlosigkeit und Ordnung im Ausdruck wecken als an Stoffen und Vorstellungsmassen, die geradezu zu diesen Eigenschaften zwingen? Der leidige Fragkultus hat uns den Blick für die rechte Auf- und Anfassung dieser Aufgabe etwas getrübt, denn, indem wir alles fragend zer-

gliedern und entwickeln, verhelfen wir dem Kinde nicht zu zusammenhängendem Reden.

Es ist nun noch auf Grund des Gesagten in grofsen Zügen ein Plan zu entwerfen, nach dem verfahren werden kann. Es seien hier drei Stufen unterschieden, von denen die erste das 1.—2., die zweite das 3. und 4., die dritte das 5. bis 8. Schuljahr umfafst. Dem Plane mufs folgendes vorausgeschickt werden:

Auf jeder Stufe müssen zunächst die Stoffe angemessen sein. Die angegebenen Ziele können nur nach und nach erreicht werden. Die Stufen sind in der Praxis nicht so scharf voneinander abzugrenzen wie in der Theorie. Die innerhalb einer Stufe angegebenen Aufsatzformen treten nicht nach, sondern neben einander auf. Die Aufsatzformen sollen nicht blofs mechanisch angeeignet werden, sondern die Kinder müssen, besonders auf den beiden oberen Stufen auch in ihren Aufbau eingeführt werden. Ja, schon auf der Unterstufe ist der Sinn für sprachliche Ordnung und relative Vollständigkeit energisch zu pflegen.

**A. Unterstufe.** Stufe der Gewöhnung durch Nachahmung.

I. Erzählung: Nacherzählen von kurzen Geschichten. Erst Anpassung an den Dialekt, nach und nach Gewöhnung an das Schriftdeutsch.

II. Aufzählung: zuerst frei und ungeordnet, aber immer soviel als möglich auf einmal. Ordnung durch den Lehrer, der dabei angibt, wie man ordnet. Einprägen. Nachahmung an vielen Beispielen.

III. Konkrete Beschreibung. Besonders im Anschauungsunterricht zu pflegen. Dieser soll sich nicht etwa in solche Beschreibungen auflösen, vielmehr treten die selbständigen Beschreibungen (nach einem bestimmten Schema, darauf kommt es an!) zunächst nur nach der eigentlichen Behandlung, gleichsam als Anwendungen auf. Zuerst nehme man ganz einfache Gegenstände aus dem behandelten gröfseren Gebiete, vielleicht sogar nur Teile von Gegenständen zu dem Zwecke der selbständigen Beschreibung heraus, und zwar solche, bei denen die räumliche Anordnung leicht zu erkennen ist; man lasse auch immer mehrere gleichartige Fälle aufeinander folgen. Später lasse man ab und zu die selbständige Beschreibung vor der eigentlichen Besprechung auftreten. Es wird sich auch hier darum handeln, dafs den Kindern baldmöglichst der Sinn für Ordnung aufgehe, dafs bestimmte Gänge eingeprägt und das Gelernte vielfach geübt werde, wie bei der Aufzählung.

IV. Erzählende Beschreibung von Selbsterlebtem. Für die Unterstufe genügt die mehr dialektische Form: genaue Einhaltung der wirklichen Zeitfolge! Einprägen solcher Beschreibungen.

V. Vergleichende Beschreibungen: selbständig im Anschlufs an konkrete Beschreibungen ähnlicher Dinge. Sonst auf Grund von Fragen und Einprägen des Gewonnenen.

VI. Betrachtungen im Anschlufs an die Erzählungen und Beschreibungen nach »leichten« Fragen. Wiederholung der ganzen Betrachtungsreihe durch die Kinder, nicht blofs der Ergebnisse.

VII. Zulässig sind die allgemeinen Fragewörter. Einübung der leichtesten Oberbegriffe.

VIII. Übungen des Fragens seitens der Schüler.

**B. Mittelstufe.** Stufe der Einführung in das Verständnis der gebundenen Aufsatzformen und der bewufsten Einübung.

I. Sie hat alle Formen der Unterstufe wieder aufzunehmen und fortzuführen.

Ihre besonderen Aufgaben sind aber:

II. Einübung der gebundenen Aufsatzformen:

1. Wie ich eine Geschichte (etwas Erlebtes oder Erzähltes) erzählen mufs.
2. Wie ich eine Pflanze anschaue und beschreibe.
3. Worauf ich bei der Lebensgeschichte einer Pflanze achten mufs.
4. Wie ich ein Tier anschaue und beschreibe.
5. Worauf ich bei der Lebensweise eines Tieres zu achten habe.
6. Wie ich ein Gerät anschaue und beschreibe.
7. Wie ich einen heimatkundlichen Ausgang beschreibe.

III. Einführung der meisten logischen Oberbegriffe für das Fragen.

IV. Gewöhnung an Selbständigkeit in Betrachtungen, die

a) sich zunächst genau an den Gang der Erzählung oder Beschreibung anschliefsen, oder

) später von einem besonders auf-
en Merkmale oder einem als Unter-
ziel aufgestellten Gesichtspunkte aus-
und lückenlos sich aufbauen und
sich möglichst viel auf Fragen der
r stützen und
in ihrem ganzen Verlaufe, von Ab-
zu Abschnitt, zusammenhängend zu
holen sind.
meine also, dafs auf dieser Stufe
inder das empirische Material nach
ender Ordnung selbst herzuschaffen
n, und zwar auf Grund der vorher
ellten Beobachtungen, der vorliegenden
auungsmittel usw. Und ich halte es
r Sprach- und Denkbildung für nötig,
ese Zusammenfassung des Empirischen
intritt in die denkende Verknüpfung
he, sei das als Abschlufs der Analyse
ls Anfang der Synthese. Beispiel:
in neues Land besprochen werden,
se man zuerst mit Hilfe der Karte
ungefähr entsprechende Vorstellung
im Kinde entstehen, indem man
nd gewöhnt, ohne besondere Hilfe
eststehender Ordnung die Karte zu
Lage, wagrechte, senkrechte Gliede-
Bewässerung usw.) und deren Zeichen
rklichkeit zu denken (soweit es eben
Kinde möglich ist; es ist ihm aber
möglich, als man wohl zuweilen zu
versucht!) — und das Gedachte,
tellte auszusprechen. Geht es nun
Betrachtung, so mufs wenigstens
und wann einmal eine streng
atische Aufeinanderfolge eingehalten
, so dafs die vorgestellten Tatsachen
der Reihe nach in Beziehung zu-
er gesetzt werden. Bei der Be-
ung würden die Fragen, die die
zu stellen gewöhnt werden, etwa
: Ist sie abhängig von der Lage?
rn? usw. — dann auch umgekehrt:
e Einflufs auf die Lage? — auf die
n? — auf die wagrechte — auf die
hte Gliederung? usw. Es schadet
nichts, dafs jede Tatsache zweimal
als Ursache und dann auch als
g; noch weniger, dafs auch Fragen
n, die zu verneinen sind. Diese
natürlich nach und nach weg-

h auf der Mittelstufe müssen bei
Unterrichte sprachliche Umbildungen stattfinden, damit die Gewandtheit gepflegt werde.

**C. Oberstufe.** Stufe der bewufsten und freien Anwendung.

I. Die Oberstufe hat zunächst noch einige gebundene Formen zu erledigen: 1. Welchen Gang wir bei der Behandlung einer biblischen Geschichte einhalten. 2. Nach welchen Gesichtspunkten wir eine geographische Einheit besprechen. 3. Wie wir einen Satz zergliedern. 4. Wie wir bei der Lösung einer angewandten Rechenaufgabe verfahren. Diese gebundenen Formen brauchen nicht in Aufsatzform ausgearbeitet zu werden; es genügt, wenn sie in übersichtlicher Form von den Kindern fest eingeprägt werden.

II. Besondere Pflege erfährt die Betrachtung, die sich an die auftretenden Erzählungen und Beschreibungen anlehnt. Der Gang soll nach und nach freier werden, d. h. sich nicht mehr durch das Schema der Beschreibung, sondern durch Aufstellung eines Hauptgedankens, auf den sich alles bezieht, bestimmen. (Beispiel: Nachweis irgend eines Gesetzes an einem Naturkörper.)

III. Die Unterrichtsform ist entweder das Unterrichtsgespräch, die Diskussion, Disputation — oder der zusammenhängende Vortrag. Was man gegen die »Diskussionsmethode« sagt und gesagt hat, wird hinfällig, wenn man bei der Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks planmäfsig vorgeht. Das Wesentliche dieser Unterrichtsform besteht darin, dafs die Schüler einen angefangenen Gedankenfaden selbständig weiterspinnen, dafs sie aus Gegebenem selbsttätig Folgerungen ziehen, dafs sie in den Fällen, wo ihr Wissen und Können sie im Stich läfst, die Hilfe des Lehrers erbitten, dafs sie sich selbst prüfen, ob sie etwas verstanden haben oder nicht, dafs sie sich gegenseitig Fragen stellen und alles Gesagte kritisch prüfen. — Bei Zusammenfassungen und Wiederholungen ist zusammenhängend vorzutra[illegible]

IV. Wenn irgend [illegible]
Sprechen der Schüler
bestimmt[illegible]
schieht
Sch[illegible]
zuf[illegible]

betreffende Unterrichtsstufe versäumte, es versteht.

**6. Der eigentliche Sprachunterricht und sein Einfluß auf den mündlichen Gedankenausdruck.** Nun zum Schlufs noch ein Wort über den eigentlichen Deutschunterricht und seinen Einflufs auf den mündlichen Gedankenausdruck! Was im vorstehenden gesagt worden ist, soll eine Anleitung dazu sein, den Gedankenausdruck in jedem Fache, in jeder Stunde zu pflegen. Der eigentliche Sprachunterricht mufs natürlich dazu in hervorragender Weise herangezogen werden. In erster Linie ist hier der Leseunterricht zu nennen. Leider entsprechen die meisten Lesebücher der Forderung nach Volkstümlichkeit in geringem Mafse. Sie dürfen ja über die engste Grenze hinausgehen, ja sie müssen die höheren Stilarten berücksichtigen; jedoch gehen die meisten, was Einfachheit und Durchsichtigkeit im Satzbau, was Wahl der Ausdrücke anlangt, weit über die Fähigkeit der Kinder hinaus. Eine Reform scheint durch die Lesebücher von Heydner (Nürnberg, Korn) eingeleitet worden zu sein. Doch ist es klar, dafs sich schon jetzt der Sprachschatz der Kinder an Ausdrücken, Satz- und Aufsatzformen vor allem auch aus dem Lesebuche bereichern läfst. Es sei aber noch bemerkt, dafs auch das Gelesene als Gesprochenes wirken müsse: es ist darum viel öfter so zu lesen, dafs ein Schüler laut liest und die anderen nur zuhören. Die Behandlung der Lesestücke kann direkt dem mündlichen Gedankenausdruck dienstbar gemacht werden, besonders durch folgende Mafsnahmen:

a) Anleitung zum Selbstfragen der Schüler. Das ist stets dann zu verlangen, wenn die Schüler etwas nicht verstanden haben.

b) Einführung in die Etymologie. Zweck: Schärfung des Sprachgewissens, Schlagfertigkeit in der Wahl des entsprechendsten Ausdrucks.

c) Einführung in den Aufbau der Lesestücke.

d) Anleitung dazu, dafs die Kinder das Gelesene (oder Gehörte) wörtlich — oder (besser noch) in freier Weise wiederholen. Wörtliches Einlernen auch von Prosastücken!

e) Anleitung dazu, dafs sich die Kinder über das Gelesene in ihrer Weise aussprechen.

Aufserdem hat der Leseunterricht, besonders auf der Unterstufe, die phonetische Seite der Sprache zu betonen, auf die ich hier nicht weiter eingegangen bin.

Was den Aufsatzunterricht anlangt, so wird er sicher durch Pflege des mündlichen Gedankenausdruckes am meisten gewinnen. Es kann hier nicht ausführlich davon geredet werden, man vergleiche den Artikel: deutscher Unterricht in der Volksschule. Nur auf zwei schwerwiegende Fehler der landläufigen Praxis sei hingewiesen: Es fehlt der Zusammenhang zwischen mündlichem und schriftlichem Gedankenausdruck. Die Form, in der, man möchte sagen, die meisten Schüleraufsätze verfafst sind, ist nicht die, in der die lebendige Sprache redet. Eine Wendung zum Bessern ist erfreulicherweise eingetreten. Der zweite Fehler ist der, dafs ein methodisch-lückenloser Aufbau des ganzen Gebietes bisher kaum theoretisch versucht, wie viel weniger praktisch durchgeführt worden ist.

Der Grammatikunterricht hat es als eine seiner Hauptaufgaben anzusehen, den richtigen Gebrauch der Muttersprache, also auch den mündlichen Gedankenausdruck zu unterstützen. Er hat deshalb zuerst die Sprach- und Sprechfehler auszumerzen — sodann neue, ungewohnte Formen anzueignen und einzuüben. Es mufs ferner die in den Gebrauch überzuführenden Formen und Formwörter (Verhältnis- und Bindewörter) dem Verständnis nahebringen, damit sie auch sinngemäfs gebraucht werwerden. Eine weitere wichtige Aufgabe ist die Berücksichtigung der Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre in der Grammatik, denn diese bildet den Sprachsinn und das Sprachgefühl aufs beste.

Der eigentliche Sprachunterricht hat demnach das Werkzeug herbeizuschaffen oder in stand zu setzen, der Gebrauch aber ist Sache des gesamten Unterrichts, und erst, wenn die sprachliche Seite in jedem Unterrichtsfache nachdrücklich betont wird, werden die Erfolge in der Fertigkeit des Redens besser werden.

Literatur: Steinthal, Ursprung der Sprache. Berlin 1877. — Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1885. — Münch, Die Pflege des mündlichen deutschen Ausdrucks an unsern höheren Schulen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1889. S. 29/47. — J. Czerwenka, Die Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks. Leipzig 1891. — R. Seyfert, Gedankenausdruck und Unterrichtsform im Lichte der Lehrplanidee. Zwickau 1891. — Dr. Deufsing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule von Amos Comenius bis zur Gegenwart. Leipzig 1892. — Fr. Lehmensieck, Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einf. Volksch. Pädagog. Studien 1892. Dresden. — Alois Slezak, Die Unterrichtssprache als Gegenstand des volksschulmäfsigen Unterrichtes. Znaim 1892. — Franz Böhm, Die Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks. Znaim 1893. — R. Seyfert, Die Gewöhnung zur Selbständigkeit im Denken und Sprechen dargestellt an der Erdkunde von Deutschland. »Deutsche Schulpraxis«, Leipzig 1893. S. 281 ff. — G. Heydner, Beiträge zur Erkenntnis des Seelenlebens — A. Heil, Die Aufsatzübungen und ihr Verhältnis zum synthetischen und analytischen Unterricht. Rhein. Westf. Schulzeit. 1894. Nr. 6. — Henrichs, Was hat der Lehrer bei den ersten Sprechübungen des Kindes zu beobachten, um sie nach Stoff und Form naturgemäfs zu gestalten? Rhein. Westf. Schulzeit. 1894. Nr. 9. — Köhler, Welche Anforderungen sind an einen guten sprachlichen Ausdruck der Kinder zu stellen und wie ist der zu erreichen? Schles. Schulzeit. 1894. Nr. 50. — N. N., Zwei Wege der Sprachaneignung. Bayr. Lehrerzeitung. 1894. Nr. 8. — Dr. E. von Sallwürk, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 1895. Nr. 5/11. — Dr. G. Böse, Sprachanschauungsunterricht. Ein Versuch, die Methodik des Sprachunterrichts neu zu gestalten. Oldenburg, Bültmann & Gerriets 1874. — Der stilistische Anschauungsunterricht in dem Volksunterricht. (Zur Preisbeurtg.) Allg. D. Lehrerztg. 1894. Nr. 12 u. 13. — Scheiblhuber, Der Sprachanschauungsunterricht nach dem psychologischen Verlaufe der Sprachaneignung. Straubing, Attenkofersche Buchhandlung 1893. — Seyfert, der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. Leipzig 1900. — Protokolle zum zweiten Kunsterziehungstag in Weimar (Dr. Hackenberg) Leipzig, Voigtländer 1904.

Annaberg im Erzgeb. R. Seyfert.

## Gedankenkreis

s. Vorstellungskreis

## Gedankenlosigkeit

s. Zerstreutheit

## Gedenktage

1. Begriff. (Engerer, weiterer. Tage der Anteilnahme.) 2. Pädagogische Auswahl. Doppelte Weise der Berücksichtigung. (Blofser Hinblick. Gedenkfeier: Geist und Gestaltung: Vorbereitung, Akt, Nachwirkung.) 3. Wichtigkeit. (Für die Leitung. Für die vielseitige Bildung: Aneignung, Persönlichkeit. Für die Zucht: objektive, subjektive Charakterbildung.) 4. Vernachlässigung in der Schule. (Vierfache Ursache davon. Abhilfe.) 5. Literatur.

**1. Begriff.** Gedenktage sind nach dem nächsten geläufigen Sinn des Wortes Gedächtnistage an Vergangenes, der Erinnerung entweder an verflossene Ereignisse oder dahingeschiedene Personen geweiht, mithin ausgesprochen geschichtlicher Natur. Und zwar mufs man unter ihnen wieder unterscheiden: die nur heimat-, die stammes- (oder landes-), die national- und die menschheitgeschichtlichen: die Tage des Angedenkens an unvergefsliche Schicksale und Erlebnisse oder an teuere Männer der Heimat, wie etwa an eine feindliche Heimsuchung, an eine glückliche Erlösung (in der »Hunnen«-, Schweden-, Franzosenzeit), oder an einen grofsen Wohltäter (Gründer segensvoll wirkender Anstalten und Stiftungen: Bischof Julius Echter in Würzburg); die Tage der Erinnerung an wichtige Begebenheiten, ausgezeichnete Persönlichkeiten aus der Geschichte des Stammes (oder Landes), wie etwa an die Erhebung eines neuen Fürstenhauses, mit welchem forthin des Stammes (oder Landes) Geschicke verbunden (Wittelsbacher-, Wettiner-Jubiläum), an einen Regenten, der sich durch Weckung und Pflege idealen Sinns in seinen Untertanen unsterblich gemacht (100jährige Gedächtnisfeier für König Ludwig I. von Bayern); die Tage des Zurückschauens auf bedeutungsvolle Ereignisse und hohe führende Männer aus der Vergangenheit des Volkes, wie etwa auf einen Kampf, der in seinen Folgen unermefsliche vaterländische Tragweite besafs, an den sich gewaltige Wendung nationalen Geschicks knüpfte (18. Oktober, 2. September), auf einen nationalen Helden, der durch seine Zwecke und Taten sich ewigen Nachruhm erworben (Erinnerungstag Kaiser Wilhelms I.); die Tage endlich des Gedächtnisses an Bewegungen, an Geschehnisse, welche weltgeschichtliche Wendepunkte darstellen und

als solche auch die Entwicklung des eigenen Volkes unmittel- oder mittelbar mächtig beeinflufst haben (100. Gedenktag an den Ausbruch der französischen Revolution — 400jährige Jubelfeier der Entdeckung Amerikas, Guttenbergfeier).

Die geläufige Auslegung erschöpft indes den vollen Umfang des Begriffs der Gedenktage nicht. Dieser umfafst vor allem auch noch mit die religiösen, die kirchlichen Feste, insonderheit jene, welche an das Leben und Wirken des Herrn, an die Erlösung, an die Bekehrung des Stammes, des gesamten Volkes zum Christentum, an die Reformation gemahnen (die allgemein christlichen Feste: Weihnachten, Ostern, Himmelfahrt und Pfingsten; — im katholischen Franken: Kilians-, Kaiser Heinrichs-, Bonifaztag; — im katholischen Schwaben: Gallustag; — im protestantischen Deutschland: das Reformationsfest).

Der Kreis der Gedenktage umspannt ferner auch diejenigen Tage des Volks, welche teils durch die hervortretenden Momente im Gange seiner Arbeit, teils durch die wichtigen Abschnitte im Laufe des Naturlebens veranlafst sind (Josephs-, Michaelis-, Johannis-, Lorenzenstag: um die Zeit der Frühjahrs-, der Herbstsaat, der Heu- und Getreideernte; — Christabend, wieder Johannis-, Walburgenstag: um die Zeit der Winter-, der Sommersonnenwende, der Frühlingsbegrüfsung).

Ja, er umschliefst auch die Tage der Familie, wie die Erinnerungstage an den Ein- oder Austritt eines geliebten Angehörigen (Geburts- oder Namens-, Todestagfeier); zu welchen im Grunde auch der Geburts-, der Namenstag des Landesvaters zählen, weil bei ihrem Begehen der Gedanke vom Volke als einer erweiterten Familie sicherlich im Hintergrunde steht.

Das gemeinsame wesentliche Merkmal aller Gedenktage, welcher Art sie sonst seien, ist die Wiederkehr derselben in gewissen kürzeren oder längeren Zeiträumen. Das unterscheidet sie von den Tagen im Gemeinschaftsleben innerhalb des Hauses, der Heimat, des Vaterlandes und der Kirche, welche, gleich den Wendungen des Zufalls, unerwartet, gewissermafsen aufser der Ordnung, eintreten und unwillkürlich zum Stillehalten und zur Besinnung auffordern, und die vielleicht, gegenüber den eigentlichen Gedenktagen, die Tage der Anteilnahme genannt werden dürfen: wie der Tag, da Vater oder Mutter von den Ihrigen scheiden, da der Herrscher als Gast im Heimatorte einkehrt, da ein grofses wertvolles Unternehmen zur Förderung inneren Heils oder äufserer Wohlfahrt in der Vollendung sich darstellt (Kirchen-, Brückenweihe), da ein schwerer Schlag die Heimat trifft (Feuers-, Wassernot), da ein Fürst, ein Kaiser das Zeitliche segnet, ein Nachfolger den Thron besteigt, da ein neuer Seelenhirte den Einzug in die Gemeinde hält.

**2. Pädagogische Auswahl und Gestaltung.** Nur derjenige Gedenktag hat ein Anrecht auf Beachtung durch die Erziehung, der ein volkstümlicher, das heifst ein solcher Tag ist, der entweder geradeaus zum Bestandteile der Volkssitte geworden und mit ihr verwachsen ist, oder doch wenigstens von der Wertschätzung, vom unmittelbaren, innerlichen Interesse des Volkes getragen wird; wie das eine vor allen bei den religiösen, den kirchlichen, dann bei den heimatgeschichtlichen, weiter bei den übrigen angedeuteten Tagen des Volks wie der Familie wirklich der Fall ist, das andere — es gilt ja besonders für die allgemeinen geschichtlichen Tage — z. B. einmal vom Tag der Leipziger Befreiungsschlacht gerühmt werden konnte. Als volkstümlicher ist er der Sphäre zugleich des individuellen Lebens zuzurechnen, und alles, was dieser angehört, mufs ja die Erziehung mit gröfster Sorgfalt berücksichtigen. Als solcher besitzt er auch zuverlässig ernsteren Gehalt. Denn was die Sitte einmal in ihren Schutz nimmt und in Treuen bewahrt, das ist immer ein die Lebensgestaltung nachhaltig Berührendes, und was die freie Aufmerksamkeit, die einfältige Herzensbegeisterung des Volkes erregt und weckt, das ist stets ideales Volksgut, ein Ereignis, eine Person von mächtigem Eindruck und fortwirkenden Folgen. Alles Volkstümliche aber, dem eine tiefere Bedeutung einwohnt, mufs die Erziehung zu ihren bevorzugtesten Bildungsmitteln stellen. Als solcher ist er endlich ein lebendig begangener, von dem sich die Erziehung darum auch empfänglichen Boden beim Zögling versprechen darf. Demnach sind alle unechten, das ist alle gemachten,

enen Tage, die beim Volke weder
ıg noch Billigung finden, und nur
enjenigen, in deren Vorteil es liegt,
ich begangen werden, aber auch alle
die nur blofs noch der Kalender
von jedem Anspruch auf Berück-
ıng durch die Erziehung ausge-
en. Diese bringen keine Frucht.
s Volk begeht einen Teil seiner
nur in stiller Vergegenwärtigung
edeutung und innerlicher Erneuerung
ran geknüpften Empfindungen. Ei-
deren Teil aber feiert es als hohe
ıschaftsfeste, wobei es den gewohn-
ıng seines Lebens völlig unterbricht,
ganze alltägliche Arbeit beiseite legt
ie von aufsen so von innen alles
ı Grofses, Wichtiges hinrichtet, das
einer Sonne sein Leben für eine
erklärt und ihm Kopf und Herz mit
und Wärme nährt. Ebenso soll es
ziehung halten. Auf die nämlichen
welchen das Volk nur einen Hin-
eine Besinnung schenkt, soll auch
ofs in der Unterhaltung mit dem
g verweilend hinweisen. Die anderen
en, die das Volk, bald in hellem
bald in tiefem Ernst, als grofse
Tage feiert, soll auch sie als wahre
este mit begehen.

e erziehliche Wirkung hängt dabei
ler rechten Gestaltung ab. Diese
olofs dann wohl gelingen, wenn sie
mmen im Geist der Charakterbildung
ührt wird. Der aber verlangt vor
dafs die ganze Feier, durch Zögling
rzieher, vom Standpunkt der reinen
hätzung aus vollzogen werde. Allein
ische Wertschätzung läfst den ide-
inn der Feier, den anzuerkennen es
vor allem andern gilt, sicher finden.
ein verleiht der letzteren die inner-
Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit.
ein schliefst jegliche andere Auffor-
an den Zögling zum Mitbegehen
, die in der höheren Bedeutung des
liegt, von vorneherein aus. Sie
sichert dem Feste trotz der vollsten
it doch die geziemendste Haltung des
gs. Sie allein behütet auf der ande-
ite vor aller Engherzigkeit und Be-
ktheit, z. B. bei der Feier stammes-
ier Tage. Sie allein führt beim fest-
Gedächtnis an geschichtliche Ereignisse und Personen in der vernünftigen Weise, dafs nicht der Eindruck, den deren blofse Gröfse und Mächtigkeit so leicht auf das jugendliche Gemüt macht, das letzt Bestimmende und Bewegende zu ihrer Verherrlichung darin bleibe, sondern ihre innerliche Tragweite und Vortrefflichkeit; dafs über den sich so gerne aufdrängenden Gesichtspunkten abhängiger Schätzung, wie der Förderung äufserer Wohlfahrt, äufserer Machtstellung, nicht die wahrhaftig gültigen Mafsstäbe, die sittlichen Ideen, in den Hintergrund treten, sondern die ganze Beurteilung beherrschen, dergestalt, dafs allerwege mehr auf die Zwecke als die Folgen, mehr auf den Geist als die Ergebnisse, mehr auf den Willen als die Leistung geschaut wird. Sie allein bewahrt vor einer Feier aus blofser Rücksichtnahme, aus Menschendienst oder -Furcht, aus selbstischer Absicht, vor allem Werk leeren Scheins. Ein Gedenktag soll ein Gemütsfeiertag sein.

Die Feier selbst verläuft allemal in den 3 Abschnitten der Vorbereitung, des eigentlichen Aktes und der Nachwirkung.

Die Vorbereitung hebt stets mit der Frage an: Warum sollen wir den Tag begehen? Denn schon hier, auf der Stufe der Zurüstung für das Fest, soll die Überlegung hingesteuert werden auf dessen Kern. Es geschieht eine freie Äufserung des Zöglings darüber, sowohl vom individuellen, dem kindlich-volkstümlichen, als auch von dem Standpunkt aus, auf welchen jener durch den Unterricht erhoben ist. Hierbei werden ganz ungesucht alle die Hinweise auf den Tag, welche das naive wie das vermittelte Bewufstsein des Zöglings einschliefst, vereinigt. Ein ganz sicherer, aller Beherzigung werter Grundsatz für die rechte Vorbereitung ist jedoch dieser: Es ist dem Gedanken nachzugehen, welchen die Urheber, die Stifter des Tages, anfänglich damit verbunden haben. In ihm liegt der wahre Gehalt des Tages. Ihn im Zögling, womöglich in der Unmittelbarkeit und Stärke, wie er in jenen Erstfeiernden hervorgetreten und gewirkt, wieder zu erzeugen, erscheint als die vornehmste Aufgabe der Vorbereitung. Indem sie seine Wiedererweckung im Zögling anstrebt, nimmt sie das höchste Ziel ins

Auge, das sich die Feier überhaupt je setzen kann, nämlich die Erneuerung des Festgedankens von seiten des Zöglings im eigenen Leben. Sie schwingt sich zur innerlichen Zubereitung, zur Erwürdigung desselben dafür empor. Wie die ganze Feier, so mufs auch bereits die Vorbereitung sich in der Höhe der Entwicklungsstufe des Zöglings bewegen. In dieser Hinsicht verdient ein anderer Grundsatz volle Beachtung: die Gedenktage sind wohl von einem jeden Alter, aber nicht von allen Altern in gleichem Mafse zu begehen. Vielmehr ist hierbei ein allmähliches Aufsteigen einzuhalten, das sich im engsten Anschlufs an das Wachsen der jugendlichen Auffassung vollzieht. Solche psychologische Gemäfsheit ist Bedingung der natürlichen Wahrhaftigkeit der Feier, wie die Betätigung aus reiner Wertschätzung Voraussetzung ihrer sittlichen.

An die Frage nach dem Warum? reiht sich jene nach dem Wie? des Festes an. Die Weise ist vorgeschrieben durch den besonderen Zweck. Sie wird, und zwar abermals in völlig ungehindertem Meinungsaustausch, nicht blofs im allgemeinen, sondern bis in alle Einzelnheiten hinein durch den Zögling festgestellt. Jedes Fest trägt sein Gewand. Auch die Schule soll der Feier der Gedenktage die äufsere Ausprägung geben. Aber dieselbe soll lediglich der Spiegel des innern Geistes sein, in welchem sie die Feier unternimmt. Sie soll ausgezeichnet sein durch die gröfste Einfachheit. Was der Zögling selbst dafür zu tun vermag, dies soll geschehen. Aber was darüber, wäre vom Übel. Denn die Feier soll in und durch sich selbst freudige Anteilnahme erregen und voll befriedigen, nicht durch den blendenden Schimmer reizen, der von aufsen um sie gebreitet wird.

Im Mittelpunkt der nun folgenden Festhandlung steht die Rede des Erziehers an den Zögling. Sie soll noch einmal die Bedeutung des Tages darlegen. Ihre erste Eigenschaft mufs die Gemütswahrheit, ihre zweite die genaue Angemessenheit an den jugendlichen Hörer sein. Sie mufs das ideale Gesinnungsverhältnis, welches dem Festgedanken zugrunde liegt, in aller Unbefangenheit und Treue, zugleich aber auch mit aller Innigkeit und Wärme der eigenen Überzeugung hervorheben. Vom Anfang bis zum Ende mufs sie vom Geist reinster Anerkennung des Guten, des Heiligen, des Schönen, eingegeben sein. Dabei mufs sie sich in allem im Umkreise der innerlichen Festesvorbereitung des Zöglings bewegen. Was sie sagt, mufs diesen schon erfüllen, was sie anschlägt, sich in ihm schon regen, wozu sie aufruft, dafs mufs er selbst schon ergriffen haben; durch Berührung seiner Gedanken, durch Anklänge an seine Erlebnisse aus Elternhaus, Heimat und Schule mufs sie ihn in die lebhafteste Anteilnahme versetzen, dermafsen, das er sich unwillkürlich zum stillen Mitreden aufgefordert fühlt. Nur so kommt ihm der Glaube, das Vertrauen in die innerliche Aufrichtigkeit des vernommenen Wortes. Mehr wie jede andere Rede mufs sie geistiges Gespräch sein. Dadurch allein vermag sie den Zögling zur freien Aufnahme des Festgedankens zu bestimmen. Gerade die Begegnung in gemeinschaftlicher Gesinnung, die Erzieher und Zögling teilen, macht das Gemüt des letzteren empfänglich für jede Äufserung des ersteren, und läfst sie hinabdringen zu den Wurzeln des Willens. Dies aber ist ja hier das letzte Ziel: den Zögling für den Geist des Festes in unerzwungener Hingabe zu gewinnen. Eine solche Rede vor Kindern ist wohl die schwierigste Aufgabe im ganzen Bereich der Redekunst, weil sie so ohne alle Kunst, trotz aller Vorbereitung doch wie unvorbereitet, absichtslos, gleichsam aus der Eingebung des Augenblicks, einfach und schlicht, natürlich und ungesucht, ganz in Weise und Ton des Austausches in der Familie, sich kund geben soll. Sie erlernt sich denn auch nur von Kind und Volk. Die Aufmerksamkeit, die das Antlitz des hörenden Zöglings spiegelt, die Freude, die er, zumal im Auge, widerstrahlt, dazu die Stille, die Weihe, die sich über die Gemeine der Kleinen breitet, sind ihre untrüglichste Bezeugung.

Aber wenn schon die Hauptsache, so ist die Rede deswegen doch noch nicht die volle Feier. Um sie versammeln sich vielmehr noch Erzählung, Vortrag, Gesang, Gebet, Spiel und turnerische Bewegung. Sie bildet dafür allerdings den Brennpunkt. Auf sie richtet sich alles hin, von ihr läuft alles aus. Das bedeutet: der Festgedanke

cht die ganze Feier. Zu ihm steht
zelne Handlung dabei in Beziehung.
zählung, der Vortrag schaffen ihm
chten Hintergrund im Bewufstsein
glings. Sie führen, z. B. bei einer
dischen Gedächtnisfeier, etwa in
eihe von Bildern, das Geschichtliche
orauf dieselbe hinweist. Sie ver-
in Zeit und Ort, sie vergegenwär-
lie Umstände des Ereignisses, sie
die Taten der Person vor den Sinn,
die Feier gilt. Oder sie stellen
dtes, vielleicht auch Gegensätzliches
or die Seele, freilich abermals in der
, eine nur desto lebhaftere Er-
g an den Gegenstand der Feier
u rufen. Die Lieder bereiten die
ng für die einzelne Erzählung, den
n Vortrag, insonderheit für die
vor, oder nehmen den Gemüts-
k von alledem auf und halten
ch eine Zeitlang fest. Das Gebet
vielleicht noch einmal in per-
r Wendung den Willensgedanken
orsatz aus dem Feste kindlich aus.
nd turnerische Bewegung hinwieder
ich dem Charakter des Ganzen, in-
etwa nachahmend darstellen, was
rn desselben bildet. So mag ein
spiel die Weihnachtsfeier begleiten,
ifeier sich ein Spiel anschliefsen,
lleicht den sieghaften Kampf des
rs mit dem Winter zum Inhalte hat,
gen sich an eine patriotische Ge-
r turnerische Vorführungen reihen,
Proben jugendlichen Mutes und
icher Kraft bedeuten. Die Ver-
g so mannigfaltiger Betätigungen
Feier ist in erster Linie durch den
spunkt geboten, dafs die letztere
nzen Zögling ergreifen soll. Wenn
r Schwerpunkt stets in dessen sitt-
religiöser Erhebung liegt, so soll
doch namentlich auch die Pflege
Jugendsinns mit zum Zwecke
. Davon hängt sogar zu einem
Teil die Erreichung ihrer höheren
mit ab. Aufserdem ist aber ein
ssener Wechsel in der Empfindung
lie Natur des Gefühls verlangt, der
haus widerstreitet, lange fort nach
nzigen Richtung hin sich zu be-
Es liegt endlich in solcher Mannig-
t die alleinige Möglichkeit, den
Zögling zur unmittelbaren Mitgestaltung
der Feier heranzuziehen und hierbei zu-
gleich das erwünschte Verhältnis zwischen
Einzel- und Massenbeteiligung herzustellen.
Bei allem Wechsel wird der Feier dennoch
die notwendige innere Einheitlichkeit nicht
mangeln, wenn an der verlangten Unter-
ordnung jedes einzelnen Vornehmens dabei
unter die Idee des Festes unverbrüchlich
festgehalten wird, wozu freilich noch dies
kommen mufs, dafs auch unter den ver-
schiedenen Schritten selbst stets ein richtiger
Aneinanderschlufs eingehalten werde, der
am besten ausdrücklich durch einige ein-
oder überleitende Worte des Erziehers
jedesmal zum Bewufstsein gebracht wird.
Wie das Hauptmoment der Festhandlung,
die Rede, müssen auch alle begleitenden
Nebenmomente derselben der Stufe des
Zöglings entsprechen. An dieser Ange-
messenheit wird es ihnen auch sicherlich
nicht gebrechen, wenn die Ausführung der
Feier, wie es vorschwebt, aus der Lage
des Zöglings und der Mitte des Unterrichts
hervorgeht. Nachträglich wird hier einge-
sehen, dafs die Vorbereitung der Feier der
Heimatkunde, dem Religions-, dem Ge-
schichtsunterricht, dem Unterricht im Deut-
schen und im Gesang, im Turnen und in
der praktischen Beschäftigung gemeinsam
obliegt. Aber noch Wichtigeres tritt klar
zu Tage — die streng individuelle Ge-
staltung der ganzen Feier.

Wie alle wahre Gedenkfeier soll auch
die der Schule nachwirken. Sie soll darum
nicht unvermittelt abschneiden. Das ge-
wohnte Sinnen und Treiben soll nicht so-
fort wieder die ganze Seele bedecken und
einnehmen. Vielmehr soll Sorge getragen
werden, dafs auch, trotz der schuldigen
Wiederaufnahme pflichtmäfsigen Tuns, die
Festesstimmung nicht alsobald wieder aus
dem Gemüte verwehe, dafs insbesondere
der Festesgedanke, wenigstens in stillen
Augenblicken, noch länger den Geist be-
schäftige. Dazu gehört als erstes, dafs das
Fest selbst, wie es würdig eingeleitet und
durchgeführt worden, auch würdig schliefse.
Dies letztere wird zuverlässig erreicht, wenn
es bei ihm wie bei der Vorführung eines
edlen Kunstwerks gehalten, das heifst, wenn
gleichfalls bis zum Ende jede störende
Hereinmischung vermieden wird. Als
zweites gehört dazu, dafs die Feier, nun

selbst Gedenktag sowohl im Leben der kleinen Schulgemeinschaft, als in dem jedes einzelnen Gliedes derselben, in die Schul- und wo möglich Lebenschronik aufgenommen werde. Als drittes, dafs die Unterhaltung der nächstfolgenden Zeit, die Wochenrückschau, kurz jede schickliche Gelegenheit, dazu benützt werde, den Blick des Zöglings wieder auf den verlebten Tag zurück zu lenken, damit sich der Eindruck davon mit des Zöglings Leben förmlich verwebe. Als viertes und letztes gehört dazu, dafs der Unterricht bei jeder passenden Stelle insbesondere auf den Festesinhalt, den Festesgedanken, zurückkomme, auf dafs derselbe sich im Bewufstsein des Zöglings recht befestige und mit dessen weiterem Sinnen und Streben innig verflechte.

**3. Wichtigkeit.** Die Mitfeier, das Mitleben der volkstümlichen Gedenk- und Tage der Anteilnahme in dem vollen umschriebenen Umfange von seiten der Erziehung ist für diese von einer durch ihren ganzen Bereich sich hin erstreckenden hohen Wichtigkeit. Schon die Leitung der Kinder wird davon vorteilhaft beeinflufst. Die Gedenkfeier schliefst ja stets die Aufforderung zur Bewahrung ernster Ordnung mitten in der Freiheit, und zwar aus eigenem Antriebe, ein. Das gemeinsame Erleben bringt ferner Zögling und Erzieher einander nahe. Es richtet die Liebe des einen zum anderen auf, welche, neben der Autorität, der Hauptpfeiler aller erziehlichen Leitung ist.

Bedeutsam wird dann die vielseitige Bildung durch das Mitbegehen der gemeinten Tage berührt. Der Geist des Zöglings wird dadurch geradezu für erziehenden Unterricht vorbereitet. Denn dieses Mitbegehen führt zur reichen Vermittelung wertvollster heimatlicher Vorstellungen. Es legt die sorgsame Pflege volkstümlicher Überlieferung nahe. Es ladet dazu ein, in die Tiefen volkstümlichen Lebens hinabzutauchen. Es bringt Vertrautheit mit dem volkstümlichen Bewufstsein nach seiner religiösen, sittlichen, geschichtlichen und auf die Natur gerichteten Seite. Es begründet einen Stock von kostbaren Gedanken und Gefühlen zu den mannigfaltigen menschlichen Verhältnissen. Es leitet zum Erwerb gehaltvoller Auffassungen aus dem Gebiete des menschlichen Schaffens und jenem des Naturwirkens. Durch alles dies bereitet es insonderheit dem Gesinnungs-, aber auch dem naturkundlichen Unterrichte, also gerade den Hauptstämmen pädagogischer Unterweisung, einen guten fruchtbringenden Boden im kindlichen Bewufstsein. Von jenem Mitbegehen geht auch eine nachhaltige Kräftigung der entschiedensten individuellen Züge, zuerst des heimatlichen, des volkstümlichen, aber auch des nationalen, des religiösen, aus, die insgesamt zu den festesten Stützen der Person gehören. Diese Förderung der Person ist schon in der niederen, aber noch mehr in der höheren Erziehungsschule grofs anzuschlagen. Noch durch ein anderes wirkt das Mitbegehen, das im Sinne steht, günstig fort auf die Entstehung geistiger Geschlossenheit nämlich durch die Nötigung, zumal bei festlicher Gestaltung, das Bezügliche im Umkreise der vermittelten Gedanken zu verknüpfen und zugleich mit dem Verwandten im Bereiche der individuellen zu verschmelzen.

Den gröfsten Segen erntet, vornehmlich aus der Mitfeier der hohen volkstümlichen Tage, die Charakterschuluug des Zöglings. Solche Mitfeier nährt in diesem die unversiechlichste Quelle von Wille und Tat, indem sie seine Eigentümlichkeit unausgesetzt herausruft und frisch erquickt. Sie fördert bei ihm die Selbständigkeit, indem sie ihm vergönnt, sich ungezwungen zu regen, offen aus sich herauszutreten, unabhängig sich zu entscheiden. Sie erhöht in ihm den Jugendmut, indem sie sein Interesse aufs freudigste erregt und ihn das unschuldige Wohlgefühl aus ungehemmter Betätigung der Kräfte aufs lebhafteste empfinden läfst. Sie befreit ihn von Schwächen, wie der Schüchternheit und Ängstlichkeit, indem sie in ihm Selbstvertrauen und Zuversicht erweckt, und heilt ihn von Fehlern, wie der übertriebenen Eigenschätzung und dem dreisten vordrängenden Wesen, indem sie ihn auf die wirksamste Weise, durch die Genossen, Unterordnung und Dienen lehrt. Sie lehrt soziale Billigkeit. Der Lehrer erfährt dabei wie bei keiner anderen Gelegenheit die Individualität des Zöglings. Solche Mitfeier übt einen wohltätigen Einflufs auf

ıeidene Gestaltung schon des Jugend- gewiſs auch einmal des reiferen Lebens indem sie dem Zögling das Muster ruchsloser Einfachheit vor Augen stellt. bewurzelt diesen fester in der idealen des Volkstums, indem sie wertvolle ssitte auf ihn überträgt. Sie unterstützt haupt ein gedeihliches Zusammen- n aller bei der Erziehung beteiligten oren, indem sie dieselben einander rt und das wechselseitige gute Ein- ehmen unter ihnen begünstigt. Sie hieht ja unter Beteiligung des Hauses. alledem erscheint sie als treffliches l zur Willensentfaltung überhaupt, zur ıng des gegebenen Charakters. Sie aber auch in ausgezeichneter Art mit inneren Auferbauung des Zöglings. ı sie schlieſst erstens die Pflege er- nden Umgangs zwischen diesem und Erzieher ein. Der Zögling wird da- förmlich zum Genossen des Erziehers ben, indem er sich mit letzterem zur en Bezeugung der Herzenszverehrung Würdigen, Heiligen, Schönen verbin- darf. Ja er wird zum Vertrauten des- n gemacht, da er mit ihm, wie mit n Gleichen, in einen gemeinsamen höherer veredelnder Gedanken ein- ten gewürdigt wird. Der Erzieher ieder gesellt sich dem Zögling zu anders denn wie ein wohlwollender nd, läſst sich zu ihm herab, um ihn ich emporzuziehen, leuchtet ihm voran etätigung lauterer Gesinnung und Ent- rung aufrichtiger Gemütsfreude. Solche ier führt zweitens zur Pflege erheben- Umgangs zwischen dem Zögling und Schulgemeinschaft. Erweist sich die re, soferne sie eine wahre und rechte, n in allen gewöhnlichen Geschäften h einen streng religiös-sittlichen Geist tet, wieviel mehr erst in den Zeiten evoller Feier! Da erfährt auch der ing am unmittelbarsten und darum tärksten die Gewalt des Geistes, der Ganze beherrscht, über sich. Da nt nichts Niedriges und Gemeines in auf. Vielmehr durchdringt ihn eine tige Scheu, die Linie des Löblichen urchbrechen. Er vergiſst sich selbst. voller Seele gibt er sich, nach dem iel der übrigen, an den herrlichen k hin, den sich die kleine Gemeinschaft vorgesetzt, und arbeitet dafür, in harmlosem Wetteifer mit den anderen, mit all' seinen Kräften. Es knüpft sich zwischen ihm und der Gemeinschaft ein unzerreiſsbares Band. Er erwirbt überhaupt gröſsere Geneigtheit zu herzlichem Anschluſs an andere, erhöhte Bereitwilligkeit, mit ihnen einträchtig zusammen zu gehen und zu handeln. Solche Mitfeier ist drittens in ihrem eigentlichsten Kerne Pflege erhebenden Umgangs zwischen dem Zögling und den Vorbildern des Volks. Da treten vor ihn die schlicht tüchtige Mannheit und Heldentümlichkeit, die menschenfreundliche Anteilnahme, die innige Frömmigkeit und ungeheuchelte Gottesfurcht, die heilige Pflichttreue, die unwandelbare Festigkeit, und ferner die Einigkeit, das königliche Amt, Ordnung, Recht und Freiheit, der Opfergeist fürs Vaterland, und weiter der Glaube, die Hoffnung und Liebe, und zuletzt die Pietät, die Ehrfurcht und die Dankbarkeit. Und sie alle fordern ihn auf, in Freuden zu ihnen emporzuschauen, sich in ihrem Lichte mit Demut und Redlichkeit selbst zu prüfen, mahnen ihn, alles Unedle und Miſsfällige abzutun, begeistern ihn, sich mit ihnen zu durchdringen und sie unverbrüchlich wert zu halten, wecken den Vorsatz in seiner Seele, sich aufzuschwingen zur guten Tat, erfüllen ihn mit jener sicheren Gewiſsheit, welche die Macht des Beispiels einflöſst, daſs er den Widerstand der »spröden Welt« besiege, und bieten sich ihm an als treue Warner und Hüter auf dem gefahrvollen Lebenswege.

Das Mitbegehen der Tage, die im Sinne stehen, von seiten der Erziehung, bedeutet Anteilnahme der Schule am besten Leben, und die Frucht daraus für den Zögling bedeutet inniges Verwachsen desselben mit diesem Leben. In der Gedenkfeier erlangt die Schule Macht über das menschliche Gemüt. Die Gedenkfeier bleibt dem Menschen unvergeſslich.

Es liegt hierin die erwünschteste Ergänzung des Unterrichts. Erzeugt dieser vornehmlich das rechte Licht, so erregt jenes vor allem die rechte Wärme, ruft dieser hauptsächlich die Fülle und Einheit im Geistesleben hervor, so jenes insbesondere die Spannung und Kraft, bringt dieser namentlich zum innerlichen Merken,

Erwarten und Fordern, so leitet jenes ganz vorzüglich zum freien Handeln.

**4. Vernachlässigung in der Schule und Abhilfe.** Das Mitbegehen der volkstümlichen Gedenktage und der Tage der Anteilnahme mufs in der Schule ebenso feststehende Gewohnheit werden, wie es solche in einzelnen trefflichen Privatinstituten, die sich auch hierin als Träger des pädagogischen Gedankens bewähren, in gröfserem oder kleinerem Umfange, längst geworden ist. Die Begründung einer solchen Gewohnheit hat für die Schule weit mehr Bedeutung, als anderes, wofür geworben wird. Leider ist die Aussicht hierzu heute noch eine betrübend geringe. Die Schule hat dazu nicht einmal die Zeit. Wie der erziehliche Geist überhaupt, so ist auch alles, was unmittelbar aus ihm erfliefst, ganz besonders das Schulleben und mit diesem die gebührende Berücksichtigung der volkstümlichen Tage, in unglaublich hohem Mafse in den Hintergrund gedrängt. In Wirklichkeit beschränkt die Schule weithin ihre Betätigung in dieser wichtigen Hinsicht auf die »gebotenen« Tage. An allen anderen schreitet sie kühl und gleichgültig vorüber. Sie bleiben der Familie überlassen, wie die Erziehung überhaupt. Selbst das Wenige solcher Betätigung, welches sich finden läfst, ist meist ein äufseres Werk, von dem das strenge Wort gilt: Lasset die Toten ihre Toten begraben!

Mehrfache Ursachen tragen an alledem die Schuld. Einmal untersteht die Schule, wie in anderem, so gewifs auch hierin, dem allmächtigen Einflufs der Zeit, die aller reinen Begeisterung, aller wahren Hochhaltung des Idealen so abhold ist. Dann sind die Seminare viel zu sehr von der Sorge um Häufung des Wissens in dem künftigen Lehrer eingenommen, als dafs sie darauf denken möchten, den letzteren mit dem rechten Sinn für solche Angelegenheiten, wie die Pflege eines frischen und freudigen Erziehungslebens in der Schule, zu erfüllen und ihm dazu die notwendige Anleitung zu gewähren. Vor allem aber ist in der beklagten Vernachlässigung solcher Pflege die Folge der einseitigen Betonung des Wissens, der Einförmigkeit des Wirkens und der Häufung der Massen in der Schule selbst zu erkennen; denn alles dasjenige, was unmittelbar auf tiefere Wirkungen, auf Veredelung des Gemüts und Kräftiguug des Willens, auf freie individuelle Ausbildung des Charakters gerichtet ist, kommt hierbei gar nicht mehr an unsere Jugend heran. Die Schule hat zu viel Lernarbeit. Zu dieser ungünstigen Rückwirkung der ganzen inneren Abzweckung und Beschaffenheit der heutigen Schule auf das Gedeihen von allen solchen Veranstaltungen der Zucht, wie sie hier vorschweben, gesellt sich endlich noch, gleichsam als nächster Verbündeter, der falsche aufklärerische Geist mit seiner nnversöhnlichen Feindschaft gegen alles, was nur Volkstum heifst oder sich damit berührt, mit seiner tiefen Verachtung der »bäuerlichen« Sitte, und hemmt jede Regung unbefangener Anteilnahme der Schule am Leben des Volkes. Aber indem die »Lichtpunkte« — das sind die Gedenkfeste — aus der Schule verbannt gehalten werden, wird unsere Jugend auch um all' die Befeuerung zur Anerkennung, Verehrung und Bewahrung des Idealen, um all' die Erweckung zu edler Gesinnung, um all' den Ansporn zu höherem Streben, um all' den Segen aus Belebung kindlich frohen Geistes, womit diese Feste lohnen, gebracht. Dafür wird in ihr, allerdings ohne Absicht und Willen, die Leere und Öde befördert, die wir, im engsten Zusammenhang mit der blofsen Wissensvermittelung einer- und der Ablösung des einzelnen vom Volkstum andererseits, in so furchtbarer Ausbreitung bei den Menschen der Gegenwart treffen.

Auch hier, in diesem besonderen Punkte, hängt alle wahre dauernde Wendung zum Bessern von jener durchgreifenden Änderung der Schulverfassung, des inneren Charakters der Schule und der Lehrerbildung ab, welche um der individuellen Erziehung überhaupt willen müssen gefordert werden.

**5. Die Armut an Literatur** über unseren Gegenstand ist wohl das sprechendste Zeugnis für die geringe Beachtung, die ihm bislang von seiten der Schule zu teil geworden. Unter dem Gesichtspunkt seiner Beziehung zum Volkstum scheint er einer eigenen pädagogischen Untersuchung überhaupt noch gar nicht wert erachtet worden

zu sein. Überwiegend erscheint er nur nach dem engeren Begriffe aufgenommen. In Angemessenheit zur beschränkteren Auffassung wird vor allem das Verhältnis zum Geschichtsunterricht erwogen. So von Stiehl in der bekannten Schrift: Der vaterländische Geschichtsunterricht. Unter dem wichtigen Gedanken der Verknüpfung von Lehre und Erfahrung berührt ihn Willmann in den »Pädagogischen Vorträgen« bei der Ausführung über den analytischen Geschichtsunterricht. Ziller hebt in der Grundlegung nicht allein die Bedeutung für die Individualität, sondern auch für die Persönlichkeit und das Interesse hervor und belehrt über die Gestaltung der Gedenkfeier im Geist der Zucht. Nähere Winke hiefür gibt er in den Materialien zur speziellen Pädagogik in dem Kapitel von den Schulfesten. Vogt weist in einer durch ihren allgemeinen Zusammenhang sehr wichtigen Stelle seiner Abhandlung über »die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien« auf die erziehliche Rückwirkung pädagogischer Feier nationaler Gedenktage hin. Ganz besonders zutreffende Äufserungen über Geist und Ausführung solcher Feier macht Barth in der Schrift: »Über den Umgang«, dort, wo er über Umgang und gesellschaftliches Interesse spricht.

Je stiefmütterlicher die Behandlung, welche unser Gegenstand erdulden muſs, um so dringender ist es die Pflicht eines jeden, der sich ein Herz für unsere Jugend und unser Volk bewahrt hat, werbend und bahnbrechend für eine der wertvollsten Betätigungen im ganzen Bereich unmittelbarer Charakterbildung zu wirken. Auſser der Schule sind Bemühungen wahrzunehmen, welche darauf gerichtet sind, die alten Höhepunkte in Kunst, Wissenschaft und Leben, durch Anknüpfung an die Gedenktage, wieder unter den Gegenwartsmenschen zu Ehren zu bringen. Es treten Bestrebungen für Andenkenpflege in der Heimat hervor. Dies alles erweckt Hoffnung auf allmähliche Anerkennung der Bedeutung der Gedenkfeier und der Pflege der Anteilnahme in der Schule.

Würzburg. P. Zillig.

## Geduld

1. Ihre pädagogische Bedeutung. 2. Ihre Notwendigkeit. 3. Wie erwirbt man sich Geduld?

**1. Die pädagogische Bedeutung** der Geduld liegt darin, daſs sie einzig eine relativ erfolgreiche Erzieh- und Unterrichtsarbeit verspricht. Geduld ist zwar in allem menschlichen Tun notwendig; aber mehr als irgendwo ist Platos Ausspruch von der Philosophie auch für die Erziehung gültig: Geduld ist die Stärke der Pädagogik. Epiktets Handbüchlein der Stoischen Moral ist im Grunde von A bis Z ein Loblied auf die Geduld. Noch höher wird sie in der Bibel gestellt. Schon das alte Testament bringt in den Sprüchen Salomos mehr als eine Empfehlung der Geduld, die mit leichter Mühe auch auf die Erziehung übertragen werden können. Sprüche 14, 17 heiſst es: Ein Ungeduldiger tut närrisch, und bald darauf, Vers 29: Wer geduldig ist, der ist weise. Diesen Worten fügt Kapitel 16, 32 ergänzend hinzu: Ein Geduldiger ist besser denn ein Starker. Vor allem weist die heilige Schrift auf Jesus Christus hin, der durch sein Dulden allen Menschen, namentlich auch allen Erziehern ein Vorbild in der Geduld wurde. In der christlichen Zeit ist die Forderung, mit den Kindern und Schülern geduldig zu sein, nicht mehr aus der theoretischen Pädagogik verschwunden, und würden wir alle ihre diesbezüglichen Äuſserungen beieinander haben, so würden sie uns zurufen: Nur Geduld führt in der Erziehung zum Ziele.

Jungen, feurigen Lehrern mag diese Forderung allerdings seltsam erscheinen. Statt der Geduld verlangen sie Strammheit und Konsequenz; ihr höchstes Lob ist, ein schneidiger Erzieher zu sein. Sie behalten nur das Ziel im Auge; auf dieses steuern sie oft mit groſser Rücksichtslosigkeit zu, ohne sich um das Kind und den Weg zu bekümmern. Damit erreichen sie allerdings glänzende Examina; wie es aber dabei um die Seele des Schülers bestellt ist, das entzieht sich der Zensur. Es ist nur gut, daſs auch hier das Uhlandsche Wort zutrifft: »An innerer Heilkraft ist die Jugend reich.« Leider liegt diesem ganzen jugendlichen Lehrer- und Erzieherstreben ein Irrtum zu

Grunde; denn geduldig sein heifst nicht: schwach sein (s. den Art. Dulden). Der Geduldige ist nur der bessere Beobachter der Kindesnatur, als der Stürmer und Dränger, und darum weifs er auch eher, was möglich und was unmöglich ist. Das Jagen nach vorwärts hat schon manchen guten Kopf aus der Bahn geworfen, ihn für das religiös-sittliche oder für das wissenschaftliche oder für das praktische Leben unbrauchbar gemacht. Je älter man wird, desto höher schätzt man die Geduld, desto mehr erkennt man in ihr die wahre Erzieherweisheit. Dafs die Würdigung der pädagogischen Theorie darunter nicht leidet, das wird sich im folgenden zur Genüge ergeben. Man braucht auch nicht zu besorgen, wenn man geduldig werde, so verliere sich das Feuer der Begeisterung. Wem es in seinem Erzieherberufe Ernst ist, der kommt gar bald zu der Einsicht, dafs verkehrt verstandener Eifer nicht zum Ziele führt, dafs die Konsequenz nur dann wahre erzieherische Konsequenz ist, wenn sie sich von der Geduld leiten läfst. Als junger Pädagog wandte sich Flattich einst an den Prälaten Oetinger, dieser möchte ihm sagen, wie er dazu gelangen könne, Feuer und Geduld beisammen zu haben. Er erhielt die Antwort, wenn es ihm Ernst sei, dies zu bekommen, so werde er es nach und nach lernen.

**2. Die Notwendigkeit der Geduld** liegt in der Natur des Menschen begründet; sie ist notwendig für den Erzieher und Lehrer wie für den Zögling und Schüler; ihre Wirksamkeit kommt den langsamen und den schnellen Köpfen zu gut. Es sind nicht alle Individuen über denselben Leisten geschlagen; auch in der Menschenwelt ist die Mannigfaltigkeit in der Einheit das gröfste Wunder. Dieser Mannigfaltigkeit gemäfs mufs sich die Erziehungsarbeit gliedern. Die Anordnung in der Artikulation des geistigen Lebens ist im allgemeinen bei allen Menschen dieselbe; nur der Rhythmus ändert sich und setzt die Glieder bald näher zusammen, bald weiter auseinander. Hier mufs die Geduld für die nötige Bindung sorgen, und dort mufs sie die zu leichte stärken. Tut die Erziehung dies, so wird die Erwartung, die sie an ihre Arbeit knüpft, viel weniger getäuscht. Das ist gerade das Wesen der Geduld, dafs trotz wirklicher und vermeintlicher Mifserfolge die Lust zur Arbeit bleibt, dafs man nicht müde wird, die nämliche Arbeit immer wieder zu tun, ihr immer wieder neue Reize und Anregungen, wenn nicht für sich, so doch für den Zögling und Schüler, abzugewinnen. Keine seiner erziehlichen und unterrichtlichen Mafsregeln darf der Erzieher aus Überdrufs fallen lassen, solange sie ihre Wirkung nicht getan hat. Das wäre Schwäche. Die Geduld hält am Ziele fest; sie richtet sich aber nach den konkreten Verhältnissen, denn sie will keine Scheinerfolge. Sie weifs, dafs das psychische Leben mit dem physischen manche Analogien besitzt. Steter Tropfen höhlt den Stein. Man gibt den besseren Schülern Episoden, um den schwächeren nachhelfen zu können; man nimmt die falsche Antwort, die verkehrte Leistung ohne Murren ab und benutzt sie wieder als Hilfsmittel, um von allen Seiten das Kind vorwärts zu bringen. Die Notwendigkeit der Geduld hat die Klassen für Schwachbegabte und ähnliche Anstalten hervorgerufen. Und schon ist es möglich geworden, Schüler, die eine Zeitlang den Unterricht in den Sonderkursen für Zurückgebliebene besuchten, wieder in die Normalklassen einzureihen. Das ist ein Erfolg, der genügend für die Notwendigkeit der Geduld spricht, ganz abgesehen von der Wahrheit des Flattichschen Wortes: »Wenn man etwas angreift und läfst wieder nach, ohne dafs man es zu stande bringt, so zeigt man kein edles Gemüt.«

Die Kinder sind nicht nur mit Geduld zu behandeln, sondern sie sind auch zur Geduld zu erziehen. Sie müssen allerlei schon während ihrer Jugend ertragen lernen. Es mufs ihnen klar werden, dafs ein trotziges, mürrisches und verzagtes Wesen keine Erfolge hat, dafs man dadurch nicht besser, nicht geschickter und nicht angenehmer wird. Nur aus der Geduld erwächst die Kunst des ausdauernden Arbeitens. Wer meint, es müsse jede Aufgabe sofort gelöst sein, dabei aber gegenteilige Erfahrungen macht, und dadurch nicht zu einer besseren Einsicht gelangt, der wird zu jeder rechten Arbeit ungeschickt. Eine Weile noch flattert er von einer Tätigkeit zur andern, bis ihm für alles das Verständnis verloren geht und er in die Faulheit versinkt oder zum

mindesten jede Initiative verliert. Darum müssen Lernende und Lehrende, Zöglinge und Erzieher durch sich selbst und durch andere immer wieder zur Geduld ermahnt werden, um so mehr, da sie für den Erzieher direkte Vorteile bietet: sie läfst ihn seine Arbeit allseitig überlegen, sie sorgt dafür, dafs er nicht ernten will, wo er nicht gesät hat, sie gibt ihm ein Verständnis für die einzelnen Individuen und erleichtert ihm ihre gerechte und wohlwollende Behandlung. »Mancher hat durch Ungeduld alles verloren, was er durch seine Klugheit gewonnen hatte.« In der Geduld zeigt sich des Erziehers und Lehrers pädagogische Einsicht (Sprüche 19, 11). Es ist darum die Frage berechtigt:

**3. Wie erwirbt man sich Geduld?** Die Antwort auf diese Frage lautet sehr einfach: durch treue und gewissenhafte Arbeit an der Jugend. Komme ihr mit Liebe entgegen; denn die Geduld ist die Tochter der Liebe! Ihr erschliefsen sich die Herzen der Knaben und Mädchen; aber auch ihre Verstandeskräfte treten unter dem Einflufs der Liebe hervor. Und das ist notwendig, weil die Geduld sich nach der Individualität richten will. Unter solchen Umständen legt die Führung eines Individualitätenbuches dem Erzieher keine besonderen Lasten auf. Im Zusammenhang damit darf wohl auch auf die Mahnung Schillers hingewiesen werden: »Willst du die anderen verstehen, blick in dein eigenes Herz!« Je mehr der Erzieher seiner eigenen Jugend gedenkt, um so nachsichtiger kann er sein. Aber auch sein gegenwärtiges Leben und Schaffen kann ihn Geduld lehren. »Wenn ein Erzieher keine Geduld hat, so lerne er selbst etwas Neues, welches ihm nicht nur ganz unbekannt ist, sondern auch schwer ankommt, und gebe Achtung, wie ungeschickt er ist, damit er erfährt, wie es jungen Leuten zu Mut ist, die doch noch viel schwächer sind, als er ist«, sagt Flattich. Es ist dies ein gutes Mittel, sich von der Ungeduld heilen zu lassen. Aber ähnliche Dienste leistet man sich, wenn man überhaupt für seine Schule und an seiner Fortbildung arbeitet. Die härtesten Lehrer sind häufig solche, die das Arbeiten gar nicht kennen, oder dann sind es jene Büffelmenschen, denen es in ihren eigenen Studien — wenn man ihr Tun so nennen darf — nur auf die Vermehrung ihres Wissens ankommt. Dafs die Arbeit den Mann auch veredeln mufs, diesen Satz kennen sie wohl, beziehen ihn aber ernstlich weder auf sich noch auf andere.

Das Ideal vieler junger Lehrer ist, an eine gute Schule mit intelligenten Schülern zu kommen. Es ist keine Frage, dafs an solchem Orte leichter zu arbeiten ist als an Klassen mit Schwachbegabten und Idioten; aber lohnender ist die Arbeit an den letzteren, wenn man über dem Mietling steht, namentlich in pädagogischer Hinsicht. Hier vertieft sich die Theorie schneller, sie wird sicherer Geist und Leben; denn das Schülermaterial gestattet dem Anfänger ihre oberflächliche, bisweilen auch gedankenlose Anwendung nicht. Besonders kann man sich in der Geduld üben und ihre Wirkungen erproben. In einer Beziehung wäre es vorteilhaft, wenn für den Lehrer der Eintritt in die Praxis durch eine Klasse für Schwachbegabte oder für Taubstumme usw. hindurchführte. Im Interesse dieser geistig oder körperlich zurückgesetzten Kinder läge ein solcher Gang allerdings nicht; einen Gewinn davon aber hätten die relativ normalen Schüler. Der Lehrer an pädagogischen Heilinstituten ist zu sorgfältiger Präparation genötigt, und dies wirkt auch auf eine andersartige Berufstätigkeit ein. Die Präparation ist zudem ganz allgemein ein Hauptmittel für den, der geduldig werden will. Gar schön sagt Ziller: »Man prädisponiert sich übrigens um so mehr zur Geduld beim Unterrichte, je mehr man im voraus alles Einzelne, was nach- und nebeneinander geschehen mufs, sich genau zergliedert und es in der vorgezeichneten Ordnung zur Ausführung bringt; denn es wird dadurch die ungeordnete Zusammenhäufung von vielerlei Vorstellungen abgewehrt, die zum Affekte führt.« Die höchsten Mittel jedoch, um Geduld zu lernen, sind die Beherzigung des Salzmannschen Symbolums und das Gebet. Beide stehen in einem innern, kausalen Zusammenhang. Das Salzmannsche Symbolum heifst: »Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge mufs der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.« — Dieses Mittel tut aber seine Wirkung nur, wenn es sich mit dem Gebet verbindet.

Literatur: Aurelius Augustinus, De rudibus catechizandis (übersetzt z. B. in Band III der F. Schöninghschen Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften). — Peraldus, De eruditione principum (das fünfte Buch übersetzt im III. Bande der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik). — Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich. — Villaume, Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten usw. (in J. H. Campes »Allgemeiner Revision usw.«, Band IV, Seite 595—604). — Ch. G. Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. — Ch. H. Zeller, Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. — T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

Zürich. A. Hug (A. Rude).

## Gefälligkeit

1. Das Wesen der Gefälligkeit. 2. Die unsittliche Gefälligkeit. 3. Die Erziehung zur Gefälligkeit.

**1. Das Wesen der Gefälligkeit.** Ein gefälliger Mensch ist ein solcher, dessen Denken und Tun sich nicht ausschliefslich um die eigene Person dreht, der im Gegenteil ein aufmerksames, hilfbereites Auge hat für das, was in seiner näheren und weiteren Umgebung vorgeht, der dienstfertig ist, der für andere entbehren und sparen, für ihre Rettung sein Leben opfern kann. Es gibt demnach verschiedene Grade der Gefälligkeit, deren höchste nicht von jedem Menschen erreicht werden. Von der Aufmerksamkeit in den kleinen Dingen des täglichen Lebens bis zu der selbstlosen Äufserung der hingebenden Liebe ist ein weiter Weg. Daraus ergibt sich, dafs die Gefälligkeit nicht in der sinnlich wahrnehmbaren Erscheinung liegt, sondern ein charakteristisches Merkmal des inneren Menschen ist. Es ist möglich, ja sogar wahrscheinlich, dafs sich dasselbe auch in den Gesichtszügen, in den Geberden und in der Haltung abspiegelt. Aber um dies zu erkennen, braucht es ein anderes Auge als dasjenige ist, das sich von sinnlichen Reizen einnehmen läfst. Eine gefällige Erscheinung unterliegt dem ästhetischen Urteil; die Gefälligkeit aber ist ein Ausflufs des Wohlwollens und gehört darum in das Gebiet der Ethik. Man kann jedoch nur dann von reiner Gefälligkeit reden, wenn sie mit keiner anderen der sittlichen Ideen in Widerspruch tritt, namentlich nicht mit der Idee der inneren Freiheit, sonst wird Gefälligkeit leicht Schwäche, wenn sie nicht gar zum Verbrechen führt.

Ein weiteres Merkmal wahrer Gefälligkeit liegt in der Schicklichkeit, die das berechtigte oder unberechtigte Selbstgefühl der Mitmenschen nicht verletzt. Es gehört viel Takt und Lebensweisheit dazu, so zu helfen, sei es durch selbsttätiges Eingreifen oder durch Gaben, dafs die Hilfe nur als Freundlichkeit empfunden wird. Lafs deine linke Hand nicht wissen, was die rechte tut, das ist auch für die ernste Gefälligkeit eine schwere Aufgabe. Zudem wird unsere Hilfe oft gar nicht verlangt. Wenn wir trotzdem sie darbieten, so erscheinen wir als zudringlich. Es ist nun gar keine Frage, dafs es Verhältnisse gibt, in denen man sich durch den Vorwurf der Zudringlichkeit nicht abschrecken lassen darf; aber man mufs sich doch auch, namentlich im Einzelverkehr, fragen: Ist ein inneres Verlangen nach Hilfe vorhanden? Dabei kommt es wieder wesentlich darauf an, dafs man die Geister zu unterscheiden vermöge. Dem schamlosen Bettler wird man nur dann als zudringlich erscheinen, wenn man ihn seiner Frechheit wegen straft, während vielleicht der verschämte Arme gerade darunter zu leiden hat, dafs man ihm gegenüber zu wenig zudringlich ist. Übrigens gibt in vielen Fällen den Entscheid für das Verhalten der innere oder äufsere Beruf.

Eine Gefälligkeit kann man einem Menschen schon damit erweisen, dafs man ihn schont. Dies kann seine physischen und psychischen Ursachen haben. Wenn man von Schwachen und Kranken dieselben Leistungen verlangt, wie von Starken und Gesunden, so ist das nicht wohlwollend gehandelt. Zur Schonung der Individualitäten gibt es im Unterrichte gar mancherlei Veranlassungen. Die Schonung hat immer einen negativen Charakter, aber einen positiven Zweck. Sie kann auch im Namen der Billigkeit auftreten; aber dann ist ihr Tun höchst sorgfältig zu überlegen, wie wir später sehen werden. Die bekanntesten Formen der Gefälligkeit sind die direkte, wenn ich selbst Hand anlege, und die indirekte, wenn ich durch Geschenke oder fremde Personen dem Nächsten zu dienen suche. Es können auch beide Formen der Dienstfertigkeit vereinigt er-

scheinen. Sobald die Gefälligkeit auf einen Gegendienst abzielt, verliert sie ihren ethischen Wert. Ihre entscheidende Charakteristik findet sich im Evangelium des Matthäus (25, 31—46).

**2. Die unsittliche Gefälligkeit.** Nun gibt es aber auch eine unsittliche Gefälligkeit, die, wenn überhaupt aus Wohlwollen, nur aus schlecht angebrachtem Wohlwollen hervorgeht. Diese unsittliche Gefälligkeit steht bald mit dieser, bald mit jener, bald mit allen ethischen Ideen im Widerspruch. Sie ist Schwäche, sie handelt gewissenlos, sie verletzt das Recht, sie kümmert sich nicht um Vergeltung und Billigkeit, sie ist vor allem auch nicht der Ausfluſs der Liebe. Man schont seine Mitmenschen nicht, um sie innerlich zu fördern und zu stärken, sondern um selbst keine Unannehmlichkeiten zu haben. Auch Eltern und Lehrer scheuen sich zuweilen ihren Kindern gegenüber ein ernstes Wort zu gebrauchen oder gar Strafe anzuwenden, um ihre Liebe nicht zu verlieren und verlieren sie gerade deswegen. Denn ohne es zu wollen, führen sie anf diese Weise ihre Knaben und Mädchen auf den Weg des Irrtums und der Sünde. (S. d. Art. Affenliebe.) Und was so im kleinen geschieht, das geschieht auch im groſsen, im gesellschaftlichen und staatlichen Leben. Wo irgend eine groſse Ungerechtigkeit an den Tag tritt, da sind es leider häufig nicht ethische Gründe, die auf deren Bestrafung hindrängen, sondern Motive des Egoismus, der Rache, des Parteihasses. Und wieviel Bosheit schleicht im Verborgenen und vergiftet das gesellschaftliche Gewissen, weil ihre Urheber aus mancherlei falschen Rücksichten geschont werden. Man will sich dieser oder jener Familie gefällig erweisen und unterläſst, was die innere Stimme zu tun gebietet. Das ist das schlagendste Zeugnis dafür, daſs wir noch sehr weit von der beseelten Gesellschaft entfernt sind, in der nach Herbart in jedem Gliede die sittlichen Ideen Leben wirksam sind.

Eine andere Art der unsittlichen Gefälligkeit ist sehr häufig eine Folge der Verführung. Man hat Freunde, denen man schon manche erlaubte fröhliche Stunde verdankt, man ist ihnen zudem in dieser oder jener Weise, nicht ungerecht, verpflichtet. Plötzlich zeigt sich in ihnen eine unreine Gesinnung. Man will es mit ihnen nicht verderben, es sind ja sonst gute Gesellen, und man folgt ihnen. Die Verlockung braucht keine plumpe zu sein, vielleicht unter Umständen auch nicht einmal etwas Gefährliches zu enthalten, und doch wird sie zur Verführung, sobald sich das Gewissen dagegen regt. Man ist im Begriffe, gefällig zu sein, wo der Richter in der eigenen Brust es verbietet. Die Verleitung zum Bösen kann sich aber auch konkreter abspielen. »Manche verlangen, daſs man aus Gefälligkeit gegen sie schweige und allerlei Unordnungen begehe; andere fordern Ungerechtigkeiten; man soll sie auf Kosten ihrer Nebenbuhler und Gegner begünstigen. Wer sich's nun aus Grundsätzen zur Pflicht, oder aus schlaffem Nachgeben zur Gewohnheit gemacht hat, allen gefällig zu sein, ist in der gröſsten Gefahr, in Laster und Ungerechtigkeit zu verfallen. Der junge Mann muſs also auch widerstehen lernen — eine Kunst, die wenige nur recht verstehen. Viele übernehmen lieber ein unangenehmes Geschäft, verletzen eher ihr Gewissen und stürzen sich in verdrieſsliche Händel, als daſs sie Nein sagen. Häufig geht die erste Anlage solcher unglücklicher Charaktere auf eine im Elternhause erhaltene Höflichkeitsdressur zurück.

**3. Die Erziehung zur Gefälligkeit** muſs trotz der eben erwähnten Auswüchse im Namen der Ethik gefordert werden; sie gehört zum sittlich-religiösen Charakter, wie irgend eine andere Seite desselben. Denn wenn die Gefälligkeit fehlte, so würde ein wesentlicher Faktor zur Anregung des vielseitigen Interesse fehlen. Es handelt sich nur darum, welche Mittel der Pädagogik zur Erreichung dieses Zieles zur Verfügung stehen. Bloſses Belehren, Warnen und Ermahnen hat keine groſsen praktischen Erfolge, obwohl der Unterricht, wenn er in Wahrheit ein erziehender ist, nicht gering angeschlagen werden darf. Die Hauptkraft liegt in einer richtigen Haus- und Schulzucht. Es müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen sich die Kinder in der Gefälligkeit und Dienstfertigkeit üben können. Doch dürfen dieselben nicht gesucht erscheinen; der Zögling merkt die Absicht und wird leicht verstimmt. Am wirkungsvollsten sind darum die Anlässe,

die aus dem alltäglichen Leben herauswachsen.

Wie man es anzustellen habe, dafs die Kinder nicht gefällig werden, das hat Salzmann an etlichen Beispielen in seinem »Krebsbüchlein« gezeigt. Es geschehe dies, meint er, schon dann, wenn man in ihrer Behandlung parteiisch sei; denn daraus entwickle sich Hafs und Neid. Besonders aber werde die Nächstenliebe erstickt, wenn man von den Menschen in der Gegenwart der Kinder recht viel Böses rede. Einen grofsen schädigenden Einflufs hat es auch, wenn man dem früh auftretenden Hang zur Grausamkeit gegen Tiere nicht wehrt. Wo die Bestrebungen der Tierschutzvereine in das Familien- und Schulleben hineinreichen, da arbeitet man gleichzeitig an der Erziehung zur Gefälligkeit. (Siehe Art. Tierpflege und Tierschutz.) Man hüte sich ferner, Rachsucht und Schadenfreude in den jugendlichen Herzen aufkommen zu lassen oder solche böse Triebe gar zu nähren. Viele Erzieher leben auch in dem Irrtum, dafs von Natur gefühlvolle Kinder am leichtesten für wahre Nächstenliebe zu gewinnen seien. Darin täuschen sie sich jedoch sehr; denn wenn das Gefühl in solchem Falle nicht durch eine tüchtige Verstandesbildung und durch die Zucht gemeistert wird, so kann der Mensch doch gar sehr ausarten. Bekannt ist hierfür das Beispiel des Theologen Eulogius Schneider, der sentimentale Gedichte machte und daneben mit der Guillotine im Elsafs herumzog, bis er am 1. April 1794 in Paris selbst guillotiniert wurde. Man kann die Gefälligkeit weder machen noch befehlen. Darum sind auch alle überkünstelten Veranstaltungen, wie jugendliche Wohltätigkeitsbälle, Kinder-Missionsvereine usw., von sehr zweifelhaftem Werte. Von einer reinen Gefälligkeit kann erst dann die Rede sein, wenn das Herz im Sinne der ethischen Ideen fest geworden ist. Daraufhin hat die Erziehung zu arbeiten, ohne etwas erzwingen zu wollen. Dabei darf sie aber auch die kleinen Mittel nicht verschmähen.

In erster Linie gehört hierher, dafs man den Kindern Liebe erzeige, denn solches erzeugt Gegenliebe und mit dieser auch Liebesdienste. Dann ist das Beispiel der Erwachsenen, sobald es keine Tendenz hat, für die jugendliche Bildung in dieser Richtung sehr entscheidend. Das Kind folgt unwillkürlich nach. Man mufs jedoch kein Aufsehen machen, wenn es mit seinen kleinen Kräften sich in den Dienst stellt oder zum Wohle seiner Mitmenschen von seinem Eigentum opfert. Abfällige Anerkennung mufs den Charakter jeder anderen erzieherischen Anerkennung tragen. Namentlich darf das Tun des Kindes nicht belohnt werden. Es wird im Gegenteil von Vorteil sein, dafs es neben der Seligkeit des Gebens recht frühe auch erfahre, wie mit ihr das Entbehren verbunden ist, und dafs man dies um anderer willen auch kann. Unterstützt werden diese Bestrebungen, wenn man mit den Kindern nicht vornehm an der Not vorübergeht, sondern sie dieselbe sehen und mitfühlen läfst. Belehrungen sind in solchen Fällen durchaus unnötig. Fragt das Kind nichts, so sagt man auch nichts; fragt es aber, so gibt man ihm die kürzeste Auskunft, jedoch nicht in Gegenwart der Armen. Lange Erörterungen und Ermahnungen würden den Eindruck nur verflachen.

Hierher gehört ein schönes Wort Bernhard Overbergs: »Es ist den Kindern wohl einzuprägen, dafs sie durch den Dienst, den sie einem anderen leisten, diesem nicht soviel Gutes erweisen, als er ihnen dadurch erwiesen hat, dafs er ihnen Gelegenheit an die Hand gab, den guten Dienst leisten zu können.« — Das mag auch ganz besonders eine Aufgabe der Schule sein. Sie kann dies zudem häufig in möglichst objektiver Weise tun, indem sie ihre Betrachtungen an den Gesinnungsstoff anknüpft. Nur mufs sie dafür sorgen, dafs der Schüler nicht etwa als Hauptsache herausliest, das Gute werde belohnt. Die Schule kann in erster Linie nur durch einen erziehenden Unterricht an der Heranbildung des Sinnes zur Gefälligkeit und Dienstfertigkeit arbeiten. An Gelegenheiten, diese Tugenden zu üben, fehlt es ihr sehr. Es läfst sich aber leicht denken, dafs sich dieselben doch vermehren liefsen, wenn man aufser den Schulämtern und dem nach dieser Richtung sehr sorgfäitig auszunützenden Verhältnis der Schüler zum Lehrer auch das Leben in den Pausen, auf den Schulspaziergängen und Schulreisen ins Auge fafste. (S. d. Art. Schulleben.)

Über der positiven Arbeit darf man

aber auch die negative nicht vergessen: der unsittlichen Gefälligkeit mufs gewehrt werden. Dies geschieht natürlich schon dadurch, dafs man einen starken sittlich-religiösen Gedankenkreis zu pflanzen sucht. Daneben müssen aber doch auch konkrete Fälle besprochen werden. Es ist nicht nötig, solche zu suchen, oder gar besondere Geschichtchen dafür zu erfinden; es genügt an denen, welche das Schulleben und der Gesinnungsunterricht bringen. Dabei ist auch alle falsche Höflichkeit zu bekämpfen. Eher sollte man mit Tellheims Just sagen: »Lieber Bestie als solch ein Mensch,« denn unter die Augendiener und beständigen Jasager zu gehören. Der beste Dienst, den man einem Mitmenschen leisten kann, besteht oft in einem entschiedenen Nein.

Literatur: J. H. Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers. — Ch. G. Salzmann, Krebsbüchlein usw. (in der Eduard Ackermannschen Ausgabe von Salzmanns Schriften, Bd. I, S. 33 ff.). — Villaume, Allgemeine Theorie, wie Triebe und Fertigkeiten usw. (in J. H. Campes »Allgemeiner Revision usw.«, Bd. IV, S. 588—595). — Bernhard Overberg, Anweisung zum zweckmäfsigen Schulunterricht (in A. Richters Neudruck des Kapitels von der Schulzucht, S. 22). — Jean Paul F. Richter, Levana oder Erziehlehre. — J. F. Herbarts pädagogische Schriften, in den Ausgaben von Bartholomäi-Sallwürk und von Willmann. — K. A. Schmids Encyklopädie usw. (im IV. Band der ersten Auflage s. den Artikel von Schneider über das Mitgefühl). — — T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

## Gefängnisschule

1. Geschichtliche Entwicklung. 2. Aufgabe. 3. Schulpflicht. 4. Unterrichtszeit, Klasseneinteilung und Lehrstoff. 5. Lehrgang und Lehrform. 6. Disziplin, Lehrmittel, Schulaufsicht, Besuche, Bibliothek.

**1. Geschichtliche Entwicklung.** Die Gefängnisschule hat sich erst im 19. Jahrhundert zu einer regelmäfsigen Einrichtung des modernen Strafvollzugs entwickelt. Die Spinn- und Zuchthäuser des 17. und 18. Säkulums, die mit Abschaffung der alten Leibes- und Ehrenstrafen immer zahlreicher in alten Türmen, Klöstern und Burgen eingerichtet wurden, wollten den Delinquenten nur auf möglichst empfindliche und grausame Art strafen; ob er dabei physisch und moralisch zu Grunde ging, erschien belanglos. Erst am Ausgang des 18. Jahrhunderts gewann der Gedanke allgemein Boden, dafs der Verbrecher ein Mensch sei, der nach Verbüfsung seiner Strafe wieder in die menschliche Gesellschaft zurückkehre, dafs man ihm deshalb nicht nur physisch menschenwürdige Lebensbedingungen schaffen, sondern auch Einrichtungen treffen müsse, ihn intellektuell und moralisch zu heben. Zu letzterem Zwecke wurden an gröfseren Strafanstalten eigene Geistliche, an kleineren Funktionäre bestellt, die aufser der Abhaltung des Gottesdienstes auch Religionsunterricht zu erteilen und den des Lesens und Schreibens unkundigen Sträflingen Unterweisung in diesen Fertigkeiten zu geben hatten. Letzteres geschah gewöhnlich bei Einzelbesuchen, oft wurden aber auch Klassen gebildet, und nicht selten wurde der Unterricht durch gebildete Gefangene unter Aufsicht und Leitung des Geistlichen erteilt. Aus diesen bescheidenen Anfängen entwickelte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die eigentliche Gefängnisschule, in der von besonderen Lehrern auch an erwachsene Gefangene Unterricht in den gewöhnlichen Schulfächern erteilt wird.

**2. Aufgabe.** Der Zweck dieses Unterrichts ist nach dem Alter der Gefangenen ganz verschieden. Stehen diese noch im schulpflichtigen Alter, so deckt sich die Aufgabe der Gefängnisschule mit jener der Volksschule. Bei erwachsenen (über 18 Jahre alten) Schülern ist das nächste Ziel der Gefängnisschule Auffrischung, Vertiefung und Erweiterung des Unterrichtsstoffes der Volksschule. Das Hauptgewicht ist jedoch nicht auf die Vermehrung der Kenntnisse, sondern auf die Erziehung zu legen; ist doch in der Regel nicht die Unwissenheit, sondern vielmehr die mangelhafte oder ganz fehlende Erziehung eine der Hauptursachen des Konflikts mit dem Gesetze. Stumpfsinn und Gedankenlosigkeit, triebartiges Handeln und Gewissenlosigkeit müssen bekämpft, Nachdenken über Ursache, Zweck und Folge jeder Handlung, ernstes Rechts- und Pflichtbewufstsein geweckt und gefördert werden. Dadurch bildet der Unterricht auch für die Erhaltung eines guten Geistes und guter Disziplin unter den Gefangenen und auf dieser Grundlage für alle höheren Zwecke

des Strafvollzugs ein in seinen Wirkungen äufserst wohltätiges und unentbehrliches Bindeglied im Organismus der Strafanstalten. Endlich paralisiert er auch die für das Geistes- und Gemütsleben schädlichen Wirkungen erzwungener Einsamkeit und erhält die geistige Spannkraft.

3. **Schulpflicht.** Die Schulpflicht erstreckt sich in der Jugendlichen-Abteilung auf alle Insassen; in den Anstalten für Erwachsene sind schulpflichtig: bildungsfähige Analphabeten jeden Alters; Sträflinge bis zu 30 oder 35 Jahren, die nicht die Kenntnisse einer guten Volksschule besitzen oder (z. B. in Baden) eine Mittelschule absolviert haben. Nichtschulpflichtige Gefangene können als Vergünstigung die Erlaubnis zum Schulbesuche erhalten.

4. **Unterrichtszeit, Klasseneinteilung und Lehrstoff.** Die Unterrichtszeit beträgt bei Jugendlichen 6 bis 12, bei Erwachsenen 2 bis 4 Wochenstunden.

Wenn es die Umstände erlauben, werden mehrere Klassen von 30—40 Schülern gebildet. Die Zuteilung erfolgt nach den noch vorhandenen Kenntnissen, die bei den Neueingelieferten in einer kurzen Prüfung festgestellt werden. Meistens sind es 1—3, manchenorts auch 1—6 Klassen; die oberen gehen gewöhnlich über das Ziel der Volksschule hinaus. Analphabeten erhalten zunächst Einzelunterricht.

Der Lehrstoff ist in der Hauptsache derjenige einer guten Volksschule. Der Religionsunterricht beschränkt sich auf biblische Geschichte, wird aber in vielen Ländern vollständig vom Geistlichen in der Hauskapelle erteilt. Der Leseunterricht erstrebt aufser der Lesefertigkeit ganz besonders das Verständnis und die Anwendung des Gelesenen auf das Leben: Gemüts- und Charakterbildung dürfen nie aus den Augen verloren werden.

Im Rechenunterricht der untern Stufe sind zunächst die vier Spezies zu üben; hier aber wie auch in den oberen Stufen, wo noch das Bruchrechnen hinzukommt, müssen durch Aufgaben aus dem Haushalt, der Nahrungsmittellehre, der Kranken- und Invaliditätsversicherung, durch Preisberechnungen, Zins-, Gewinn- und Verlustrechnungen usw. besonders das Denken angeregt und die Gefangenen gelehrt werden, ihre Mittel richtig einzuteilen und die Dinge nach ihrem wahren Wert zu beurteilen. Auch Aufgaben über Flächen- und Körperberechnungen sind immer direkt ans praktische Leben anzuschliefsen. Im Schreiben erstrebt man aufser einer sauberen und deutlichen Handschrift, sowie orthographischer Richtigkeit, die logisch geordnete Wiedergabe im Unterricht behandelter Stoffe und die Anfertigung sog. Geschäftsaufsätze. Auch einfache Buchführung fällt der Oberstufe zu. Die Realien sind hauptsächlich an ein gutes Lesebuch anzuschliefsen oder höchstens in kleinen abgerundeten Monographien zu behandeln. Der Gesangunterricht erstreckt sich, zumal in den Anstalten für Erwachsene, gewöhnlich nur auf Einübung der Lieder für den Gottesdienst. Wo nicht Zeichenklassen gebildet sind, wird doch in der Regel für Gefangene, zu deren späterem Fortkommen dies nützlich erscheint, Gelegenheit und Anleitung zum gewerblichen Zeichnen an Sonntagen geboten; auch zur Übung in Stenographie und fremden Sprachen darf die freie Zeit benützt werden.

5. **Lehrgang und Lehrform.** Die Methode und der Lehrgang werden durch die Eigenart der Verhältnisse ganz erheblich beeinflufst. Die Schüler sind erwachsen und bringen eine Menge von Vorstellungen und Lebenserfahrungen mit, die dem Volksschüler abgehen; auch ihre Urteilsfähigkeit ist gereifter; ihr Alter differiert von 18—35 Jahren; Vorkenntnisse und Interesse sind bei jedem wieder anders; die Klasse ist kaum einige Wochen dieselbe, da oft wöchentlich Ein- und Austritte erfolgen. Im Zuchthause, wo die geringste Strafe ein Jahr beträgt, herrscht gröfsere Stetigkeit; in Gefängnissen aber, wo schon Strafen von einigen Monaten vollstreckt werden, ist der fortwährende Wechsel oft so grofs, dafs die Klasse sich in Jahresfrist drei- bis viermal erneuert. Von einem lückenlos fortschreitenden Unterricht kann da natürlich keine Rede sein; der Stoff mufs in kleine, möglichst abgerundete Ganze zerlegt werden, und der Geschicklichkeit des Lehrers bleibt es überlassen, möglichst viele Anknüpfungspunkte bei seinen Schülern zu entdecken und ihr Interesse trotz häufiger Wiederholungen wach zu erhalten. Da auch kein bestimmtes Lehrziel vorgeschrieben werden kann, er-

fordert es viele Erfahrung und gewissenhafte Vorbereitung, nicht in Planlosigkeit zu verfallen.

Die dialogische Lehrform ist der rein katechetischen, besonders in den oberen Stufen, vorzuziehen.

**6. Disziplin, Lehrmittel, Schulaufsicht, Gefangenenbesuche durch den Lehrer, Bibliothek.** Die Disziplin bereitet dem Gefängnislehrer gewöhnlich keine Schwierigkeiten. Die Schüler empfinden den Unterricht fast durchweg als grofse Wohltat und hüten sich deshalb, im Strafweg davon ausgeschlossen zu werden. Aufserdem ist immer ein Aufseher anwesend, der die Schüler keinen Augenblick aus den Augen lassen soll und so dem Lehrer die eigentliche polizeiliche Kontrolle abnimmt. Endlich sind in Zellengefängnissen die Schulräume in stalls (Holzverschläge) abgeteilt, so dafs jeder Schüler einzeln sitzt und wohl alle den Lehrer sehen, aber keiner mit dem andern verkehren kann. Die eigentliche Strafgewalt liegt naturgemäfs in den Händen des Anstaltsvorstandes, dem gröbere Vergehen zu melden sind.

Die Lehrmittel sind die in Volks- und Fortbildungsschulen gebräuchlichen und werden vom Ministerium bestimmt.

Die Beaufsichtigung der Gefängnisschule ist in den einzelnen Ländern recht verschieden geordnet. In der Regel ist die Schule in allen ihren Beziehungen, die in die äufsere Ordnung der Anstalt eingreifen, dem Direktor unterstellt. In vielen Ländern ist dem Hausgeistlichen eine Art Lokalschulaufsicht übertragen. Meistens finden auch in Gegenwart des Aufsichtsrats und der Oberbeamten Jahresprüfungen statt, zu denen auch der Kreisschulinspektor beigezogen wird. Auch ein Mitglied der Oberschulbehörde nimmt in manchen Ländern von Zeit zu Zeit eine Visitation vor.

Seine Fortsetzung und individuelle Vertiefung findet der Unterricht bei den Einzelbesuchen des Lehrers, die dieser nach der Dienstweisung regelmäfsig vorzunehmen hat.

Ein weiteres vorzügliches Mittel zur Unterstützung der direkten Besserungsarbeit an den Gefangenen ist die Bibliothek. Fast überall ist dafür in liberalster Weise gesorgt. Im Landesgefängnis zu Freiburg i. Br. z. B. mit einem durchschnittlichen Tagesstand von 450 Gefangenen zählt die Bücherei an Religions-, Erbauungs-, Schul- und Unterhaltungsbüchern gegen 6000 Stück im Werte von rund 10 000 M. Die Unterhaltungsbücher können wöchentlich umgetauscht werden; dabei wird auf den Bildungsstand und das Bedürfnis des Lesers gebührende Rücksicht genommen.

Literatur: von Holtzendorff und von Jagemann, Handbuch des Gefängniswesens. Hamburg 1888. — K. Krohne, Lehrbuch der Gefängniskunde. Stuttgart 1889. — G. Behringer, Die Gefängnisschule. Leipzig 1901. Mit ausführlicher Literaturangabe.

Freiburg i. Br. G. Behringer.

## Gefallsucht

s. Eitelkeit, Gefälligkeit

## Gefühl



Gefühl ist ein geistiger Zustand, den jeder aus eigener Erfahrung unter den Namen des Angenehmen und Unangenehmen, der Lust und der Unlust, der Freude und der Trauer, des Wohlgefallens und Mifsfallens usw. kennt.

**1.** Das erste und allgemeinste Gefühl ist das **Lebensgefühl** (auch Gemeinempfindung, Gemeingefühl, Vitalgefühl genannt). Es ist der Gesamteindruck aller leiblichen Vorgänge auf unser Gemüt. Es besteht im Gefühl der Gesundheit oder Krankheit, der Frische oder Mattigkeit. In ihm wurzeln die Stimmung und Verstimmung, die Launen und die Abstumpfung, ferner die verschiedenen Temperamente mit den durch sie bedingten Gefühlen. Das Gemeingefühl wechselt mit dem leiblichen Befinden, fehlt aber nie, es ist am wenigsten bewufst bei voller Gesundheit, bei der man den Leib gar nicht fühlt.

**2. Leibliche Gefühle** des Angenehmen oder Unangenehmen führt jeder einzelne

der Sinne mit sich. So kann ein Ton als rund oder spitz oder voll empfunden werden, der eine Mensch zieht den Glockenton, der andere den Geigenton, der dritte den der Flöte usw. vor. Ebenso kann schon die einfache Farbe als angenehm oder unangenehm oder auch als Symbol gelten. Nach Goethe stimmen Gelb, Rotgelb (Orange), Gelbrot (Zinnober) regsam, lebhaft, Blau, Ätherblau (Violett), Blaurot stimmen ruhig, weich, sehnend. Grün steht in der Mitte. Hierher gehört auch die Freude am Lichte und am Bunten.

Noch viel auffälliger ist ein Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen mit den Geruchs- und Geschmacksempfindungen verbunden. Gleichgültige Empfindungen gibt es in diesen Gebieten kaum, jede Geruchs- oder Geschmacksempfindung führt auch ein besonderes — übrigens nach dem sonstigen leiblichen Befinden wechselndes — angenehmes oder unangenehmes Gefühl mit sich. Der Tastsinn freut sich an weichen, glatten, regelmäfsig gekrümmten oder gewellten Flächen, an runden Körpern usw. Dem Tastsinn wird zuweilen auch der eigentliche Schmerz zugeschrieben, wiewohl derselbe besondere Nervenleitungen zu haben scheint, wie auch die Empfindungen der Kälte und Wärme.

Mehrere Sinne oder Organe können zusammenwirken und das Gefühl des Angenehmen beim Einatmen milder oder frischer oder feuchter Luft, bei schneller Bewegung z. B. Schlittschuhlaufen usw. bewirken. Schon der Eintritt einer jeden sinnlichen Empfindung ändert angenehm oder unangenehm den bisherigen Seelenzustand.

Dies alles nennt man körperliche oder sinnliche Gefühle, oder Organgefühle oder den Ton der Empfindungen oder betonte Empfindungen. Manche (z. B. Nahlowsky) wollen diesen Vorgängen nicht den Namen der Gefühle zugestehen, sondern hier nur vom Ton der Empfindungen sprechen.

**3. Gefühl des Gelingens, der Erwartung, des Zweifelns, der Erholung.** Eine andere Gruppe von Gefühlen, die der Lust und Unlust, der Freude und der Trauer usw. hängt von Lösungen und Spannungen, vom ungestörten Ablauf oder dem Stocken unserer Gedanken ab. Der schnelle und leichte Ablauf von Vorstellungen kann körperlich bedingt sein wie beim sanguinischen Temperament, im Kindesalter, beim leichten Rausche, es können aber die Gedanken auch aus geistigen Gründen wie beim anregenden Gespräche, bei einer heitern Musik, einem wechselvollen Schauspiel usw. leicht und angenehm abfliefsen. In jedem Falle ist damit das Gefühl der Lust, und mit dem Stocken derartiger Gedankenbewegungen Unlust verknüpft.

Derartige Gefühle machen sich bei jeder Arbeit geltend. Je nachdem unsere Tätigkeit dabei leicht von statten geht oder nicht, die sich einstellenden Schwierigkeiten schnell oder nur mühsam und unvollkommen überwunden werden, stellt sich das Gefühl des Gelingens, ein Kraftgefühl der Leichtigkeit oder des Mifslingens und der Anstrengung ein.

Wird eine Gedankenreihe reproduziert und die einzelnen Glieder stellen sich nur mühsam oder nur teilweise ein; oder die Anfangsglieder einer Reihe machen bestimmte Erwartungen hinsichtlich des weitern Ablaufs rege, denen der Fortgang nicht entspricht oder gar widerspricht, so haben wir die Gefühle des Vermissens, im andern Falle des Findens und der Befriedigung. Hierher gehört das Mifsbehagen bei gestörten Gewohnheiten, aber auch wieder die Freude an der Abwechselung. Desgleichen beruhen darauf die Gefühle des Zweifels, der Unterhaltung, der Erholung, der Langenweile, der Befriedigung, der Beklemmung, die Lust an Vergleichen und an Gegensätzen usw. Das Wahrheitsgefühl geht dem eigentlichen Erkennen voran. Es wirken zur Überzeugung nicht blofs objektive Gründe, sondern subjektive Beweggründe, Wünsche, Analogien, Stimmungen, allgemeine Eindrücke, Vermutungen mit. Das Wahrheitsgefühl kann darum richtig leiten, aber auch sehr irreführen, wenn man solch subjektive Eindrücke für zureichende Gründe der Erkenntnis nimmt.

4. Auch das **Selbstgefühl** beruht auf dem Umstande, dafs die aufserordentlich vielen und mannigfaltigen Reihen des Ich sich gegenseitig unterstützend also harmonisch ablaufen, und die Hindernisse, die sich von aufsen oder innen der Entfaltung des Ich entgegenstellen, überwunden werden. Das geschieht, indem die neuen störenden Gedanken und Gedankenreihen durch die

dem Ich angehörigen apperzipiert und
:n alten Reihen eingegliedert werden
ladurch das Gefühl der eigenen Kraft
rbringen. Im anderen Falle wird das
gefühl geschwächt und gedemütigt.
Das **Ehrgefühl** beruht auf dem
iche, von andern so angesehen, ge-
: und beachtet zu werden, wie wir
eim Selbstgefühl denken und schätzen.
Dem Selbstgefühl steht gegenüber
**litgefühl,** und doch wird sich letzteres
aus dem Selbstgefühl entwickeln.
1 wir nämlich auch die andern als
:h oder Selbst, wie wir sind, denken,
je mehr wir sie zu unserm Selbst
en, und je gröfser der gemeinsame
nkenkreis mit ihnen ist, um so leichter
tiefer wird sich fremdes Leid und
le Lust in uns abspiegeln und also
ld und Mitfreude erzeugen.
ur Entstehung der Mitgefühle gehört
ach zuerst, dafs wir selbst die ent-
henden Gefühle aus eigener Erfahrung
:n, oder vermöge der Phantasie uns
e fremde Lage versetzen können. Es
ner erforderlich, dafs der andere seine
ıle auf eine uns verständliche Weise
t (s. den Artikel: Mitgefühl).
ls Sinnbild der Gefühle, sofern sie
em Ablauf gegenseitig sich fördernder
nkenreihen beruhen, kann der Tanz
Musik gelten. »Es können jedoch
ugleich und in Verbindung ablaufen-
Reihen auch ebensowohl ganz unab-
g von den Sinnen sein, und alsdann
reinste, geistige Wohlsein oder sein
nteil erzeugen. Daher jene Harmonie
geendigter Überlegung, oder beim
blick wohldurchlebter Jahre, oder beim
ıdenken konsequenter Systeme, zu-
ienstimmender Beweise, kluger, nütz-
und wohltätiger Anstalten und Ein-
ıngen.« (Herbart, Psych. als Wiss.
5.)
Eine dritte Gruppe von Gefühlen
die **ästhetischen.** Ästhetische Gefühle
en sich nur innerhalb des Gebietes
beiden höheren Sinne des Gesichts
Gehörs und der durch dieselben uns
ührten Vorstellungen und Gedanken
ıd. Der Tastsinn kann hier nur in-
ı mit in Betracht kommen, als er die
ellung des Räumlichen mit bedingt.
er ästhetische Beifall ist nicht zu verwechseln mit dem Angenehmen; auch an sich angenehme Töne können ästhetisch mifsfällige Dissonanzen bilden. Das Ästhetische ist fernerhin nicht zu verwechseln mit dem Nützlichen, Gewünschten, Lustbringenden. Es kann z. B. ein Gebäude ästhetisch sehr wohlgefällig und doch sehr unnütz und zwecklos sein und umgekehrt. Vielmehr bezeichnen wir mit dem Namen ästhetischer Gefühle die des unbedingten, absoluten, von jedem fremdartigen Nebeninteresse freien Gefallens und Mifsfallens, nennen schön das, was durch sich selbst gefällt, wie z. B. konsonierende Intervalle, manche symmetrische Anordnung.

Analysiert man die ästhetischen Gefühle, so zeigt sich, dafs sich dieselben niemals auf etwas schlechthin Einfaches, nicht auf einen einzelnen Ton, eine einzelne Linie oder Farbe beziehen, sondern stets auf eine Mehrheit von Vorstellungen, die in einem bestimmten Verhältnisse zueinander stehen, wie die der Harmonie und Melodie. Sofern man alle derartigen Verhältnisse unter Tönen, Linien, Farben, Charakteren Situationen, Bewegungen usw. Formen nennt, heifst die Ästhetik eine formale Wissenschaft, auch wo sie uns Ideen, Gedanken, Charaktere usw. vorführt.

Das ästhetische Urteil, sofern es die Gesinnung oder die Verhältnisse der menschlichen Willen als gut und böse, gerecht und ungerecht beurteilt, heifst **sittliches Gefühl,** oder auch Gewissensurteil, zumal dann, wenn man prüft, ob und wie weit unser eigner Wille den sittlichen Ideen oder Vorschriften gemäfs ist oder nicht und dadurch ein Wohl- oder Wehegefühl erzeugt (s. die Artikel: Sitte, Sittlichkeit, sittliches Urteil).

8. Fast alle die bisher besprochenen Gefühle regen sich im **religiösen Gefühl.** Die Gefühle des Angenehmen und Unangenehmen, hervorgerufen durch den Lauf der Natur, die der Lust und Unlust, des Gelingens und Mifslingens der eigenen Tätigkeit erzeugen das Gefühl der Abhängigkeit, und damit den Wunsch nach höherer Hilfe und wohl auch das Gefühl des Dankes dafür. Ferner wird das viele Unbegreifliche, zunächst Unberechenbare in der Natur die Seele mit dem Gefühle des Geheimnisvollen und Rätselhaften füllen; das Schöne und Zweckmäfsige der Natur weckt das

ästhetische Gefühl. Das sittliche Gefühl beurteilt das eigene Selbst, und die erkannte sittliche Unvollkommenheit in sich und an anderen erzeugt mit dem Gefühl der Schuld ein Bedürfnis der Erlösung. Die Erfahrungen der Hinfälligkeit und der Vergänglichkeit alles menschlichen Wesens, sowie der häufige Widerstreit zwischen Verdienst und Glück lenken den Blick über den Tod hinaus auf eine ausgleichende Gerechtigkeit (s. den Artikel: religiöse Gefühle).

Es ist ersichtlich, wie verschieden sich die religiösen Gefühle entfalten können. Die Religion kann die Quelle ängstlicher Furcht, oder zuversichtlichen Vertrauens, der Weltflucht wie der Fleischeslust, der Demut wie des Hochmutes, der Liebe wie der Grausamkeit, der Bildung wie der Unwissenheit usw. werden.

**9.** Eine mehrfach erörterte Frage ist es, ob es **gemischte** Gefühle gibt d. h. Gefühle, in welchen wir Lust und Unlust zugleich fühlen. Das Vorhandensein solcher Gefühle kann nicht bezweifelt werden; der Zweifel daran ist mehr theoretischer Natur, ob nämlich Lust und Unlust streng gleichzeitig vorhanden sind, oder ob wir es hier mit einer sehr raschen Aufeinanderfolge, mit einem Gefühlswechsel, einer Gefühlsoscillation zu tun haben. Für die Erfahrung hat diese Frage wenig Bedeutung. In Wahrheit fühlen wir oft genug Lust und Leid zu gleicher Zeit und infolge eines und desselben Anlasses. Schon im Gebiet der körperlichen Gefühle gibt es das des Süfssauern wie das Bittersüfse. Ein vorhergesehenes Leid kann, wenn es eintrifft, zunächst eine Art Genugtuung für unsere richtige Beurteilung mit sich führen. Jedes Lustgefühl, wenn es zu stark wird oder zu plötzlich kommt, kann zuvörderst etwas Unangenehmes an sich haben. Ja man könnte fragen, ob es überhaupt ein reines Glück gibt, ob uns des Lebens ungemischte Freude je zu teil wird. Namentlich kann man die Gefühle des Kontrastes als eine Art gemischter Gefühle betrachten. Einen Kontrast bilden zwei entgegengesetzte Vorstellungen nur dann, wenn mit ihnen noch solche Vorstellungen verbunden sind, die einander weniger oder gar nicht entgegengesetzt sind. So wenn unter sonst gleichen Umständen neben wohlbebauten Äckern, wüst daliegende bemerkt werden; wenn Schnee auf Blüten liegt; Sauberkeit in niedrigen Hütten u. a. Hierher gehören die Gefühle des Staunens, der Wehmut, wie auch des Erhabenen, dessen Unfafsbarkeit Unlust, dessen Gröfse Lust erregt; auch die Gefühle des Komischen wie des Tragischen bieten ähnliches.

Mit den gemischten Gefühlen dürfen Mischungs- oder Häufungsgefühle nicht verwechselt werden. Mehrere zusammentreffende Lustgefühle, z. B. Wohlgeschmack der Speisen, Tafelmusik, Anblick und Geruch der Blumen, lebhafte Unterhaltung bilden zusammen ein Mischungs- oder Häufungsgefühl der Freude.

In empirischer Beziehung ist noch die den Gefühlen eigene Flüchtigkeit und Wandelbarkeit auf der einen Seite, auf der andern deren Beharrlichkeit zu bemerken; ferner der Umstand, dafs abgesehen von den Körpergefühlen die Gefühle sich tatsächlich zumeist an und mit Vorstellungen und Gedanken kund geben. Davon soll die Rede sein bei dem Versuche, die Gefühle psychologisch zu erklären.

Geht man bei dieser Erklärung von den ästhetischen Gefühlen aus, so zeigt die Erfahrung einmal, dafs diese Gefühle nur mit gewissen Vorstellungen gegeben sind, und zwar sind zur Entstehung eines ästhetischen Gefühles immer mehrere, mindestens zwei Vorstellungen nötig, und diese müssen in einer bestimmten Beziehung oder einem Verhältnis zueinander stehen. Welcher Art dieses Verhältnis ist, um ein Gefühl des Wohlgefallens oder Mifsfallens zu erzeugen, zeigt die Erfahrung, deren Ergebnisse z. B. für die Töne die Harmonielehre, für die Verhältnisse der Willen die Ethik enthält. Die Ursache des Gefühls kann hier nicht wohl anderwärts liegen als in den Vorstellungen und ihrem Zusammenwirken im Bewufstsein.

**10.** Ebenso ergibt die Analyse der Gefühle des **Kontrastes,** des Widerspruchs, der Wahrheit, der getäuschten oder erfüllten Hoffnung usw., dafs wir es hier mit einem Zusammenwirken von Vorstellungen zu tun haben. Kann man die betreffenden Vorstellungen aus dem Gemüt hinwegschaffen, oder kann man deren besondere Verbindungen lösen oder ändern, so beseitigt oder ändert man auch die betreffenden Gefühle.

**11. Psychologische Erklärung.** Gestützt auf dergleichen Analysen und sonstige Gründe versucht Herbart die Gefühle aus der Hypothese der Vorstellungen als Kräfte (s. Assoziation) zu erklären.

Denkt man sich eine Vorstellung a mit den Vorstellungen m und n im Bewufstsein, von welchen m dem a entgegengesetzt ist und dieses zu hemmen und zu verdunkeln sucht, hingegen sei n dem a ähnlich und suche es demnach zu einem höhern Klarheitsgrade emporzuheben. Hat nun weder das Streben von m noch das von n Erfolg, weil sie beide sich das Gleichgewicht halten, so beharrt a auf dem anfänglichen Klarheitsgrade trotz der Hemmung von seiten des m und trotz der Förderung seitens des n. Hinsichtlich des blofsen Vorstellens ist hier kein Unterschied, ob a unangefochten oder ob es gleichzeitig von m niedergedrückt und von n gehoben, denselben Klarheitsgrad im Bewufstsein behauptet. Aber die Art und Weise, wie a diesen Klarheitsgrad behauptet, ist in beiden Fällen ganz verschieden. Man hat es im letzten Falle nicht zu tun mit einem blofsen Heller- und Dunklerwerden, nicht mit einem blofsen Vorstellen im engeren Sinne, sondern mit einem besonderen Zustande, in welchem sich eine Vorstellung anderen gegenüber befindet und welcher natürlich ein Zustand der Seele oder des Bewufstseins ist. Die Seele selbst ist es, welche vorstellt und fühlt und begehrt. So verhält es sich bei allen Gefühlen der Beklemmung, welche der Erfahrung nach dadurch charakterisiert sind, dafs an einer Vorstellung oder Vorstellungsgruppe zwei andere, eine emportreibende und eine niederdrückende, sich mehr oder weniger das Gleichgewicht halten. Dasselbe ist der Fall, wenn beim Ablaufen einer Reihe ein Glied ins Stocken und trotz der Hilfen seine Gegensätze nicht überwinden kann.

Erlangt von der niederdrückenden oder der emporhebenden Vorstellung eine das entschiedene Übergewicht, so kann die geprefste Vorstellung entweder ganz unterdrückt oder auch zur vollen Klarheit gehoben werden. In beiden Fällen ist das Gefühl der Beklemmung beseitigt. Ist die Vorstellung unterdrückt, so bleibt höchstens die Erinnerung an das Gefühl der Klemme zurück. Ist die Vorstellung stellt sich ein Gefühl der Befriedigung ein, sofern die aus der Klemme befreite Vorstellung noch an ihren vorigen Zustand erinnert.

Aber schon während der Befreiung oder Lösung der Spannung kann sich ein Lustgefühl einstellen. Es mufs nämlich einen Unterschied machen, ob eine Vorstellung steigt, nur mit soviel Kraft als eben hinreicht, sie zu einem bestimmten höheren Klarheitsgrade zu bringen, oder ob sie soviel Förderung durch andere Vorstellungen empfängt, dafs sie mit einem Überschusse von Kraft zu dem höheren Klarheitsgrade emporsteigt. Stockt z. B. der Ablauf einer Reihe an einem Punkt, so gewinnen die bereits abgelaufenen Glieder Zeit, ihre Nebenreihen zu reproduzieren. Dadurch kann die ganze Reihe neue Kräfte gewinnen und das Hindernis beseitigen, welches das Stocken verursachte, und dabei kann es geschehen, dafs von den wachgerufenen Kräften nur ein Teil nötig ist, das Hindernis zu heben, ein anderer Teil der Kräfte als Überschufs beim Ablaufen zu demselben Ziele sich geltend macht, den ganzen Vorgang mehr begleitet als unterstützt.

Dasselbe ist der Fall, wenn zwei und mehr nach demselben Ziel ablaufende Reihen sich gegenseitig von Glied zu Glied fördern.

Hier geht wiederum der geistige Vorgang nicht in ein blofses Klarerwerden von gewissen Vorstellungen auf, sondern es machen sich besondere Seelenzustände geltend, welche wir als die Gefühle der Lust, der Freude an leicht gelingender Tätigkeit bezeichnen. Nach dem Entwicklungsgedanken kann es ja nicht befremden, dafs die Anfangsglieder einer Entwicklungsreihe noch nicht alle Eigenschaften haben, die den weitern Gliedern zukommen, dafs also aus anfänglich indifferenten Vorstellungsgruppen unter besondern Umständen sich gefühlsbetonte entwickeln und umgekehrt. Hiernach sind die Vorstellungen das Primäre, Ursprüngliche, die Gefühle aber das Sekundäre, Abgeleitete; oder wie Ebbinghaus sagt: »Gefühle sind Folgeerscheinungen der Empfindungen und Vorstellungen oder Nebenwirkungen derselben Ursachen, die den begleitenden Empfindungen und Vorstellungen zu Grunde ren.« Ebenso bemerkt Orth, »dafs das

Gefühl immer intellektuelle Momente irgendwelcher Art zur Voraussetzung hat, besser gesagt, mit ihnen verknüpft ist«. So sucht auch A. Lehmann in seiner experimentellen und analytischen Untersuchung über die Natur und das Auftreten der Gefühlszustände auf alle Art zu beweisen: Alle (angeblich) selbständig existierenden Gefühle sind als zusammengesetzte, komplexe Erscheinungen zu betrachten, in welchen intellektuelle und emotionelle Elemente in unauflöslicher Verbindung zusammenfließen. Nur mittels Abstraktion, in der psychologischen Analyse, kann von Gefühlstönen als selbständigen Erscheinungen die Rede sein. Der eigentümliche Charakter der einzelnen Gefühle ist durch diejenigen Erkenntniselemente (Empfindungen, Vorstellungen und Vorstellungskomplexe) bedingt, an welche die Gefühlstöne Lust und Unlust gebunden sind. S. 56.

Dagegen sucht Ribot selbständige Gefühle aufzuweisen. Aus dem Umstande, daſs das Kind zu Anfang ein rein affektives Leben führt und auch nach der Geburt mehrere Wochen braucht, um seine Empfindungen lokalisieren zu können, ist ersichtlich, daſs es ein rein affektives Leben gibt, unabhängig vom intellektuellen Leben.*) Hier hat man zu bedenken, daſs die Elemente für ein affektives Leben dieselben sind als die für ein intellektuelles Leben. Bei dem rein affektiven Leben des Kindes ohne intellektuelles Leben sind wohl die geistigen Zustände vorhanden, aber noch in einer Verworrenheit und Dunkelheit, d. h. in teilweiser gegenseitiger Hemmung, die erst weichen muſs, wenn einigermaſsen Klarheit der Vorstellungen eintreten und so ein intellektuelles Leben angebahnt werden soll. Man könnte sagen: Intellekt, Gefühl, Begehren, Affekt verhalten sich zu den geistigen Elementen oder elementaren Vorstellungen wie die Wogen und die Stille zu dem Wasser. Es sind nur verschiedene Formen derselben Elemente. Die Wogen entsprechen dem Affekt, die Stille dem Intellekt. Dieser Vergleich würde auch insofern passen, als beim Intellekt und der Meeresstille die Vorstellungselemente und im anderen Falle die Wassermassen nach ihren eigenen Gesetzen tätig sind, während beim Affekt, wie bei hochgehenden Wogen noch äuſsere Ursachen hinzutreten.

Darnach würde es kein rein affektives Leben geben unabhängig vom intellektuellen Leben, wenn man unter letzterem die einfachsten Elemente des geistigen Lebens versteht. Vielmehr ist alles Gefühl an das Vorhandensein von Vorstellungen gebunden, wobei indes das Wort Vorstellung im weitesten Sinne als geistiger Elementarzustand zu nehmen ist.

Auch Ziehen wendet sich gegen Ribot. Er geht alle Fälle, die Ribot für das isolierte Auftreten der Gefühle geltend macht, einzeln durch*) und kommt zu dem Schlusse: Das Moment, was offenbar Ribot eine Isoliertheit der Affekte vortäuscht, ist teils die Allgemeinheit des pathologischen Affekts, teils die Abwesenheit normaler (aber nicht jeglicher) Motive, teils die Unbestimmtheit des Vorstellungsinhalts, an welchen die Affekte gebunden sind. Indes weder jene Allgemeinheit noch diese Abwesenheit normaler Motive und diese Unbestimmtheit des Vorstellunginhalts beweisen, daſs die affektiven Zustände isoliert sind.« Ja Ziehen meint, mit der Annahme, daſs affektive Zustände auch isoliert ohne Empfindungen und ohne Vorstellungen vorkommen, steht und fällt die nichtphysiologische Theorie. Als Beispiel führt Ribot (deutsch von Ufer S. 14) an: bei der Pubertätsentwicklung gehen mancherlei Umwandlungen im Organismus vor (erstes Moment); auf das Bewuſstsein übertragen, erzeugen diese organischen Verhältnisse einen besonderen Gefühlston (zweites Moment); dieser Gefühlszustand ruft entsprechende Vorstellungen wach (drittes Moment). Das Vorstellungselement erscheint an letzter Stelle. Hiermit soll dargetan werden, daſs die Gefühle den Vorstellungen vorangehn. Das beruht aber auf dem zu engen Begriff des Vorstellens. Herbart wenigstens braucht den Ausdruck Vorstellen und Vorstellung auch für die

*) Ribot, l'évolution des sentiments s. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane VIII, S. 151.

*) Ziehen bespricht in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Bd. 113 das Werk Ribots: La psychologie des sentiments. 1896. O. Flügel, Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. Langensalza 1905.

allerelementarsten Seelenzustände. Also schon das erste Moment, die Vorgänge im Organismus bleiben nicht ohne entsprechende Zustände in der Seele (Vorstellungen im weitern Sinne). Deren Zusammenwirken ergibt das zweite Moment, das Gefühl. Das dritte Moment, die klaren Vorstellungen sind meist Folge der Assoziation und Reflexion. Herbart, der denselben Vorgang bespricht, meint; hier können Romane einem unverdorbenen Gemüt helfen, die unbestimmten, regen Gefühle auf bestimmte Vorstellungen zu beziehen. Wie ja überhaupt von den vagen Gefühlen im Gegensatz zu den fixen gilt, daſs sich die Seelenzustände (Vorstellungen) auf denen sie beruhen, nicht oder nicht genau angeben lassen.

»Wir müssen wissen,« heiſst es bei Flatau, »daſs jedes Gefühl an eine intellektuelle Erscheinung gebunden ist, die eben das intellektuelle Substrat des Gefühls darstellt. . . Dieses intellektuelle Substrat braucht aber nicht, wenn sein zugehöriges Gefühl im Mittelpunkte des Bewuſstseins steht, ebenfalls klar bewuſst zu sein; es kann dunkel bewuſst sein.*)

Dahin würde man auch Nietzsches Wort zu deuten haben: Man muſs erst umlernen, um endlich auch umzufühlen.

Das Wort von der »entlehnten Existenz der Gefühle« oder das Gefühl sei nichts Ursprüngliches, oder Selbständiges kann falsch gedeutet werden. Eine falsche Deutung würde es sein, wenn jemand meinte, als seien Gefühle verglichen mit den Vorstellungen, nichts Neues, nichts Besonderes oder Eigentümliches. Man darf nicht meinen: gleiches erzeugt nur gleiches, also können Vorstellungen nur Vorstellungen, aber nicht Gefühle hervorbringen. Das Gefühl der Harmonie, das sich bei dem gleichzeitigen Erklingen zweier oder mehrerer Töne geltend macht, ist etwas völlig Neues, in den einzelnen Tönen, als einzelnen, nicht liegendes, von ihnen als einzelnen nicht ableitbares Ereignis. Insofern ist der Zustand des Fühlens nicht entlehnt, sondern eine völlig andersartige neue Erscheinung von eigentümlicher, undefinierbarer Art, eine selbständige Erscheinung.

*) Flatau, Neue Forschungen in der Psychopathologie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1899, I, N. 5, S. 275.

Falsch würde das Wort »entlehnt« gedeutet, wenn es heiſsen sollte: die Gefühle sind der Zeit nach das zweite, die Vorstellungen das erste. Dies würde nur gelten von den sog. intellektuellen Gefühlen, die sich von der Erfahrung auf das Zusammenwirken von Vorstellungen zurückführen lassen. Aber ein sehr groſser Teil der Gefühle läſst sich nicht in dieser Weise analysieren, eben weil die dabei wirkenden Vorstellungen nicht mit völliger Klarheit im Bewuſstsein sind. Sehr lebhafte, lang andauernde Gefühle beruhen oft auf nur halbbewuſsten Vorstellungen, z. B. das Gefühl für Wahrscheinlichkeit, der persönlichen Sympathie und Antipathie usw. Zunächst urteilt und handelt der Mensch nicht nach klaren Gründen, sondern nach den Gefühlen der Neigung und Abneigung. Im Völkerleben ist es nicht anders. Nur allmählich erheben sich einige Völker und darinnen auch meist nur einige Bevorzugte aus dem Urteilen und Handeln nach subjektiven Gefühlen, zum unparteiischen Urteilen. Hier überall ist das Fühlen das Frühere, das der Zeit nach Ursprünglichere.

Noch mehr ist dies der Fall bei den körperlichen Gefühlen. Wenn man sagt, die Sinnesempfindungen sind das erste geistige Material, so ist das nicht so zu verstehen, als wären sie der Zeit nach das, was sich im Neugeborenen zuerst in der Seele entwickelt; als entständen zuerst klare Sinnesempfindungen und aus ihnen entwickelten sich alsdann die zusammengesetzteren Erscheinungen wie Gefühle und Begehrungen. Im Gegenteil. Fragt man, was nach Herbart das der Zeit nach ursprüngliche Tun der Seele sei, ob die ersten Vorgänge in der Seele eines Neugeborenen Vorstellungen oder Gefühle oder Begehrungen seien, so antwortet er (XIII, 45): »Gefühle und Begierden sind frühere Produkte als Vorstellungen.« Der Zeit nach sind gerade die komplizierten, mannigfach miteinander verschlungenen und sich gegenseitig mehr oder weniger hemmenden Tätigkeiten die ursprünglicheren, und aus diesem verworrenen Gemisch, das viel eher dem Fühlen und Begehren gleicht als dem Vorstellen, heben sich erst nach und nach durch wiederholte, sich vervollkommnende Sinnestätigkeiten, die bestimmten Sinnesempfindungen und Vorstellungen heraus.

Das erste geistige Erzeugnis, das alsdann alle weitere geistige Entwicklung begleitet und mitbestimmt, ist das Gemeingefühl, hervorgegangen aus dem Einfluſs der mancherlei körperlichen Tätigkeiten auf die Seele. Dieses Gemeingefühl ist, weil die einzelnen es bildenden Faktoren sich wegen ihres Gegensatzes nahezu auslöschen, im ganzen unbewuſst, hat aber als Naturell, Temperament, Stimmung usw. sehr groſsen Einfluſs auf alle bewuſsten Erscheinungen des geistigen Lebens.

Ebenso unterscheidet man bei jeder Sinnesempfindung den Gefühlston, das Angenehme oder Unangenehme von dem Inhalt der Empfindung. Dieses Gefühl beruht nicht auf Vorstellungen in dem Sinne, als könnten wir uns derselben einzeln bewuſst werden. Die Vermutung Herbarts in dieser Beziehung geht dahin, daſs dieses Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen auf einer Mehrheit von elementaren Vorgängen beruht, die zusammen das Gefühl erzeugen. Und diese Vermutung von der Zusammengesetztheit der Bedingungen für das Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen hat sich auch längst bestätigt. Herbart hat hier zu Miſsverständnissen dadurch Anlaſs gegeben, daſs er zuweilen die uns einzeln nicht zum Bewuſstsein kommenden elementaren seelischen Vorgänge auch Vorstellungen nennt, wiewohl er dazu bemerkt, er brauche dies Wort nur aus Not.*) Sonst hat man festzuhalten. Erst durch die Wechselwirkung dieser einfachen Elemente entsteht das, was wir Anschauung, Erkenntnis, oder auch Irrtum nennen. Ebenso gehen aus der Wechselwirkung der ersten Elemente Gefühle und Strebungen hervor. Das intellektuelle Moment des Erkennens ist nicht weniger erst ein Erzeugnis der Wechselwirkung des ersten psychischen Materials als es Gefühle und Begehrungen sind. Man könnte Herbarts Psychologie mit demselben Rechte und Unrechte eine Gefühls- oder Willenspsychologie nennen, wie eine intellektualistische. Intellekt ist ihr so gut erst eine sekundäre Erscheinung als Gefühl und Begehrung, ja, wie Herbart selbst sagt, eine spätere Erscheinung als Fühlen und Begehren. Denn die natürliche Dumpfheit und das natürliche Ungestüm der anfänglichen Wechselwirkung der Vorstellungen müssen schon verhältnismäſsig sehr abgeklärt sein, ehe die Sinneseindrücke klar und bestimmt hervortreten und sich miteinander verbinden und reproduzieren, womit die intellektuelle Tätigkeit eingeleitet wird. Hingegen kommen uns die eigentlichen Elemente des geistigen Lebens gesondert nie zum Bewuſstsein. Was uns zum Bewuſstsein kommt, zunächst im Gemeingefühl ist ein aus vielen Komponenten zusammengesetzter Gesamtzustand; ja jede einzelne Sinnesempfindung ist eine Zusammensetzung mehrerer noch einfacherer Zustände oder Seelentätigkeiten, aber uns ist nur die Empfindung als ein Einfaches zugänglich. Daſs dies nicht ein streng Einfaches oder Ursprüngliches ist, verrät die Sinnesempfindung schon dadurch, daſs sie auſser, aber nicht abgesondert von ihrem Inhalt auch noch eine Betonung, also etwas Gefühlsartiges ursprünglich an sich trägt.

Wenn es heiſst: Die Gefühle haben ein von den Vorstellungen entlehntes Dasein, so könnte dies auch dahin miſsverstanden werden, als spiele das Leibliche dabei nur eine sehr untergeordnete Rolle. Allein das Lebensgefühl, welches unser ganzes geistiges Leben begleitet und zum Teil mit bestimmt, die Gefühlstöne des

*) Metaph. § 156, § 320. Eigentlich besteht jede menschliche Vorstellung aus unendlich vielen, unendlich kleinen und dabei untereinander ungleichen elementarischen Auffassungen usw. Herbart, Lehrb. zur Psych. 46. »Auch die reinste Farbe, der reinste Ton, den wir uns vorstellen, ist als eine Verschmelzung unbestimmbar vieler, einzeln unwahrnehmbarer Perzeptionen anzusehen (Leibnizens perceptions insensibles). Es ist daher nötig, zu bemerken, daſs wir unter einfachen Vorstellungen nicht diese verschwindend kleinen Perzeptionen, sondern die wahrnehmbaren Verschmelzungen einer angeblichen Anzahl derselben verstehen.« (Drobisch, math. Psych. S. 16.) Daſs uns ein Wort fehlt zur Bezeichnung der einfachsten geistigen Vorgänge, die als einzelne uns nicht gegeben sind, bemerkt auch Wundt (philos. Studien II. 300). In einem ähnlichen Falle heiſst es bei Goethe: es ist eigentlich ein allgemeines Wort erforderlich, wodurch wir das, was ich Blatt nenne, nämlich das in so verschiedene Gestalten metamorphosierte Organ bezeichnen. Wir können ebenso gut sagen, ein Staubwerkzeug sei ein zusammengezogenes Blatt, als wir von dem Blumenblatt sagen können, es sei ein Staubgefäſs im Zustande der Ausdehnung.

Angenehmen und Unangenehmen bei den einzelnen Empfindungen, zumal des Geruchs, Geschmacks, der Temperatur usw., beruhen ganz und gar auf den leiblichen Bedingungen. Desgleichen die darin wurzelnden Triebe und die sich daran anschliefsenden Gefühle der Entbehrungen und Befriedigungen.

Und wie wichtig für das ganze geistige Leben diese Gefühlstöne des Angenehmen und Unangenehmen sind, namentlich ein Fehlen oder eine Umwandlung derselben infolge von Schwachsinn oder sonstiger Erkrankung möge man nachlesen, z. B. in Ziehens Artikel Gefühlsstörungen. Dazu nehme man die Einwirkung des schnelleren oder langsameren Ablaufs der Gedanken, der längeren oder kürzeren Stimmungen auf die willkürliche und unwillkürliche Körpermuskulatur und deren Rückwirkung auf die Seele. Ferner die gröfsere oder geringere Disposition zu diesem oder jenem Affekte mit seiner leiblichen Erregung und Rückwirkung. Dies und noch manches andere macht es erklärlich, dafs das Gefühlsleben noch mehr als das Denken von leiblichen Einwirkungen abhängig erscheinen mufs.

Indessen bei den intellektuellen, analysierbaren Gefühlen tritt für unser Bewufstsein der leibliche Faktor oft ganz zurück. Darüber bemerkt A. Lehmann: Wir wissen, sobald wir uns auf das Gebiet der komplizierten (nicht körperlichen) Gefühle begeben, nicht das Geringste davon, was in den einzelnen Fällen im Centralorgan geschieht, wogegen wir den psychischen Zustand selbst gewöhnlich sehr gut darlegen können. Beim Studium des Gefühlslebens wird man daher noch auf lange Zeiten gezwungen sein, sich an die Selbstbeobachtung zu halten; sobald man sich auf die näheren und nächsten physischen Ursachen einläfst, kann man nur erreichen, dafs man sich in weitschwebenden Mutmafsungen verliert. Es ist leicht zu sehen, dafs wir in manchen Fällen viel weiter kommen und ein klareres Verständnis der Verhältnisse gewinnen, wenn wir diese so nehmen, wie sie sich in unserem Bewufstsein zeigen, als wenn wir auf die physischen Ursachen zurückgehen. Als eines unter vielen Beispielen können wir die logischen Gefühle nehmen. Hört man einen unklaren Vortrag, bei welchem man trotz des besten Willens den Faden nicht festzuhalten vermag, weil der Redner seine Schlufsfolgerungen nicht ordentlich zurecht legt, so fühlt man Unlust. Diese Unlust ist als eine natürliche Konsequenz davon zu verstehen, dafs der Vorstellungsverlauf dem Grundgesetz unseres Bewufstseins, dem Identitätssatze widerstreitet, denn in einer Vorstellungsreihe den Faden nicht festhalten, den Sinn nicht finden können, bedeutet ja nur, dafs die Identität der einzelnen Glieder der Deduktion nicht durchschaulich ist. Solange wir uns auf psychischem Gebiete halten, ist die Unlust verständlich, als Resultat eines Streites zwischen dem Vorstellungsverlauf und der Grundbedingung unserer Erkenntnis. Gehen wir dagegen auf die hypothetischen physischen Ursachen des Gefühls zurück, so verstehen wir dasselbe wohl nicht so leicht. Man kann natürlich sagen, in dem betreffenden Falle werde zum Aneinanderknüpfen der einzelnen Gedanken gröfsere Arbeit vom Centralorgan verlangt, als dieses normal leisten könne, und dafs somit auch hier zu ersehen sei, die Unlust rühre von einem gröfseren Energieverbrauche her, als die Ernährungstätigkeit ersetzen könne. Ist die Sache aber darum verständlicher geworden? S. 106.

Allein wenn auch in solchen Fällen die Selbstbeobachtung nichts von körperlichen Ursachen der Gefühle weifs, sind solche doch durchaus nicht ausgeschlossen. Nach Herbarts Auffassung können physiologische Vorgänge selbst bei den abstraktesten Gedanken nicht fehlen. Und darum müssen auch die feinsten, geistigsten Gefühle von physiologischen Zuständen und Vorgängen begleitet sein teils als Ursache, teils als Wirkung. Und es ist jeder weiterer Nachweis solcher physiologischen Vorgänge bei den Gefühlen äufserst willkommen und steht ganz im Einklang mit Herbarts Theorie. Diese beruht auf der jetzt wohl allgemein anerkannten Erfahrung der Zusammengehörigkeit aller geistigen Vorgänge. »Ob es ein Vorstellen ohne Fühlen und Begehren gibt, läfst sich in der Erfahrung nicht nachweisen; diese Regungen des Gemütes laufen vielmehr unaufhörlich durcheinander. Dafs zu jedem Fühlen ein Gefühltes, zu jedem Begehren ein Begehrtes

gehöre, leuchtet ein; ob aber beides in jedem Falle ein Vorgestelltes sein müsse, läfst sich aus der Erfahrung weder verneinen noch bejahen, weil ein Vorgestelltes bis zur Unkenntlichkeit dunkel sein kann. In der Tat sind es nur Abstraktionen, denen wir uns hingeben, es sind Benennungen a potiori, mit denen wir uns behelfen, wenn wir sagen: ich fühle, oder ein andermal ich begehre oder wiederum ein andermal ich denke.*)

**12. Flüchtigkeit und Beharrlichkeit der Gefühle.** Aus diesen Betrachtungen ergibt sich, warum viele Gefühle so flüchtig und wandelbar sind. Es liegt dies an der beständigen Bewegung und Verschiebung der Vorstellungen, die z. B. im Kindesalter überaus leicht Spannungen eingehen und Lösungen finden, weil die Gedankenreihen noch nicht fest gegliedert sind. Andere Gefühle sind dauerhaft, so dafs Jean Paul auch von einem Immergrün der Gefühle spricht. Es betrifft dies Gefühle, die auf festen, viel wiederholten, das ganze Ich durchziehenden, gewohnten Reihen und ihrem Ablaufen beruhen. So die sittlichen Gefühle, die Familien-, Standes-, Ehrgefühle. Den sich gleich bleibenden Bedingungen müssen hier auch gleiche Folgen entsprechen. Damit hängt es zusammen, dafs manche Gefühle durch Nachdenken geschwächt, andere dadurch verstärkt werden. Die oberflächlichen Gefühle, die mehr in augenblicklichen Spannungen ihren Grund haben, werden meist schwächer oder verschwinden dadurch, dafs man sie in Gedanken zergliedert. Das Nachdenken und Zergliedern löst dabei die Verbindungen, die das Gefühl erzeugen, und führt andere Gedanken herbei. Man sagt sich dann: das, worüber ich mich gräme, ist des Grames nicht wert.

Reichen die Gedankenreihen, die den Sitz ihrer Gefühle bilden, weit in unser Inneres, in das Ich hinein, so werden die Gefühle oft durch Nachdenken noch vertieft und dauerhafter. Das Nachdenken führt andere Gedanken herbei, betrachtet die Lage von allen Seiten, und dadurch kann bei einer wirklichen, traurigen Lage dieselbe immer trauriger werden, weil immer mehr Gedanken in die Beziehung geraten, die wir oben die Klemme oder Beklemmung nannten. Es ist dabei fernerhin nicht zu übersehen, dafs gerade die sittlichen Gefühle, also die der Freundschaft, der Liebe, der Religion von der Art sind, dafs sie eine Zergliederung nicht allein vertragen, sondern zu einer gesonderten Betrachtung der einzelnen Glieder auffordern und dadurch reiner, tiefer, dauernder werden.

So ist beides richtig: einmal dafs der Verstand vielfach den Gefühlen entgegenwirkt, wie bei dem Leichtsinnigen, dem Sanguinischen, oder bei oberflächlichen Gefühlen. Aber ebenso richtig ist es, »dafs oft neben dem schärfsten Verstand die tiefsten Gefühle bestehen« (Goethe) und nicht immer gilt es: wo viel Kopf ist, da ist wenig Herz.

**13. Erinnerung an Gefühle.** Ferner ergibt sich, dafs die blofse Erinnerung an gehabte Lust und Unlust nicht selbst Lust und Unlust ist, da die Erinnerung in der Regel nur die Vorstellungen betrifft, welche Sitz der früheren Gefühle waren. Man erinnert sich an Ort, Zeit, Anlafs, an die Umstände usw., da wir die betreffenden Gefühle hatten. Mit dieser Erinnerung ist aber nicht immer dieselbe frühere Beziehung der betreffenden Gedanken, also dasselbe Gefühl in uns gegeben. Es kann jedoch die Erinnerung an gehabte Lust und Unlust selbst Lust und Unlust werden, je mehr es uns gelingt, uns in die damalige Lage zu versetzen, d. h. die Vorstellungen in die früheren Beziehungen zueinander zu bringen. Dadurch kann es auch geschehen, dafs die Erinnerung an genossene Freuden, verglichen mit der jetzigen Entbehrung, das gegenwärtige Unlustgefühl vermehrt, wie auch überstandene Leiden die jetzige glückliche Lage verschönern können. Übrigens ist die Erinnerung an Gefühle oft nur die Erinnerung an ein Wort, z. B. ich befand mich damals sehr glücklich. Das Wort »glücklich«, das man damals gedacht, oder gesagt oder sonst zum Ausdruck gebracht hat, ist verknüpft mit dem betreffenden Zustande, den wir eben glücklich oder freudig nennen. Es kann darum auch auf dem Wege der Erfahrung nie entschieden werden, ob Gefühle sich gegenseitig unmittelbar oder nur

*) Lehrbuch der Psychologie N. 58 (V. 42) und Psychologie als Wissenschaft II. § 103 (VI. 70).

bar nämlich vermittels der ihnen zu
de liegenden Vorstellungen reprodu-
. (Vergl. Volkmanns Psychologie II,
1.)

. **Dunkle Gefühle.** Ferner fällt ein
auf solche Fälle, wo die Gefühle (der
wie der Unlust) sehr stark sind, wäh-
wir uns der eigentlichen Gründe
bewuſst sind. Sucht man dergleichen
nungen zu analysieren, so findet man
oft die bestimmten Vorstellungen oder
nken, in welchen die Gefühle sitzen.
nn aber auch eine groſse Menge ver-
smäſsig schwacher Vorstellungen wider
der wirken, ohne daſs vielleicht auch
eine unter ihnen zu besonderm Klar-
rad gehoben würde und sich nach
bestimmten Inhalt im Bewuſstsein
d macht eben wegen der starken
nungsverhältnisse. Hier ist man sich
bestimmten Vorstellungsinhalts nicht
ſst, während sich doch die dadurch ver-
ten Gefühle sehr vornehmlich geltend
en; man weiſs nicht, was uns fröhlich
t oder verstimmt. Man täuscht sich
sich selbst und gibt falsche Gründe an
eine frohe oder trübe Stimmung und
e Motive für sein Handeln. Beispiele
er lebenslänglichen Selbsttäuschungen
die Ursache ihrer Schwermut sind
Nietzsche und Kiekegaard. Sehr
e Vorstellungen können den Sitz für
heftige Gefühle darbieten. Hierbei
rner die Stimmung des durch das
he Befinden bedingten Gemeingefühls
auſser acht zu lassen.

Veiter zeigt sich, daſs die Gefühle der
und Unlust etwas Formales sind.
ellungen ganz verschiedenen Inhalts
n doch die nämlichen Gefühle der
nung und Lösung herbeiführen. Einer,
emüht ist einen Knoten zu lösen und
der die Bahn eines Kometen be-
en will, beide befinden sich in den
chen Gefühlen der Spannung und
engung. Wenn nun doch ein so
r Unterschied besteht zwischen dem
uſs, sein Messer verloren zu haben
etwa der Trauer um den Tod des
des, so vergesse man nicht, wieviel
icher, und wieviel tiefer in das Ich
eihen gehen, die auf den Verlust des
des gerichtet sind, so daſs das ganze
ich beständig in dem Zustand des
Niedergedrücktseins befindet, daſs zwar überall das Bild des Freundes reproduziert aber vergeblich begehrt wird. So können Gefühle, die formell die gleichen Ursachen der Klemme und des Stockens der Vorstellungen haben, intensiv sehr verschieden sein und durch ihre Beziehung zum Ich auch einen qualitativ verschiedenen Charakter bekommen. Es betrifft daher mehr das Wort als die Sache, wenn man die verschieden gefärbten Lust- oder Unlustgefühle qualitativ (Ziehen) oder nur quantitativ verschieden nennt. Das Quantitative wird dabei nicht allein auf gröſsere oder geringere Intensität bezogen, sondern auch auf den gröſsern oder kleinern Teil des Bewuſstseins, auf den sich das Gefühl erstreckt.

15. **Mitteilung der Gefühle.** Weiter folgt: Gefühle lassen sich mitteilen oder darstellen, nur indem man Vorstellungen mitteilt; lassen sich in anderen erzeugen, nur indem die Vorstellungen, die den Sitz der Gefühle bilden, in anderen geweckt werden und in anderen entweder dieselbe Lage wie in uns annehmen oder mindestens an ähnliche Lagen erinnern.

16. **Körpergefühle.** Was nun die Körpergefühle oder die betonten Empfindungen anlangt, so scheint hier ein Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen bedingt zu sein nicht durch eine Vielheit einzelner Vorstellungen, sondern durch eine einzige Vorstellung: jeder Geruch, jeder Geschmack führt auch ohne weiteres ein bestimmtes Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen mit sich. Hierbei hat man zu bedenken, daſs das, was wir einen Geruch oder Geschmack nennen, nicht ein schlechthin Einfaches ist, sondern ein Mannigfaltiges und Zusammengesetztes. Die einzelnen Komponenten desselben aber sind uns nicht zugänglich, wir haben es immer nur mit der betreffenden Sinnesempfindung als einem Ganzen zu tun, das eben als Ganzes sofort einen gewissen Gefühlston erzeugt. Dasselbe gilt auch von dem Gefühlston der einzelnen Farben und Töne. Auch diese sind nichts schlechthin Einfaches, sondern etwas Zusammengesetztes, wie z. B. jeder Ton gleichzeitig durch seine Obertöne mitbestimmt wird, aber auch durch ein zeitliches Nacheinander sehr schnell aufeinanderfolgender an sich nicht

zu unterscheidender Eindrücke bedingt wird. Ähnlich die Farbe.

**17. Einteilung.** Die Einteilung der Gefühle ist eine sehr verschiedene. Zunächst zerfallen alle Gefühle ihrem Tone nach in Lust- und Unlustgefühle oder positive und negative Betonung. Ferner hat man unterschieden: körperliche und geistige, oder sinnliche, niedere und höhere, ideale; weiter zwischen formellen, die auf der Form der Vorstellungen, und qualitativen, die am Inhalt der Vorstellungen haften. Die formellen hat man die subjektiven, und die anderen die objektiven genannt. Auch zwischen vagen und fixen Gefühlen hat man unterschieden, so dafs die letzten an bestimmten Vorstellungen haften sollen, die vagen aber sich auf die wechselnde Gemütslage erstrecken. Wundt hat folgende Einteilung vorgeschlagen: Lust und Unlust, Erregung und Beruhigung, Spannung und Lösung.*)

In Wahrheit sind alle Gefühle insofern etwas Formales, als sie alle auf einem besonderen Zusammenwirken mehrerer Vorstellungen, also auch der Form, beruhen. Nur ist diese Form bei den ästhetischen (und wenn man die körperlichen hierher nehmen will, bei diesen) eine objektive, sich gleichbleibende, hingegen bei den anderen eine meist zufällige und vorübergehende, insofern subjektive.

**18. Gefühlsvermögen.** Man hat nun gesagt: Die betreffende Form, oder die besprochene Wechselwirkung der Vorstellungen mag ja, wie die Tatsachen lehren, eine Bedingung der Gefühle sein, es fragt sich aber, ob es die zureichende und einzige Bedingung ist, oder ob man nicht noch einen Ergänzungsgrund dazu in der Seele selbst annehmen mufs, ein Vermögen zu fühlen. Man sagt nämlich, wenn die Seele nicht ursprünglich das Vermögen oder die Fähigkeit hätte, zu fühlen, so würden jene in dem Zusammenwirken der Vorstellungen liegenden Bedingungen auch kein Gefühl erzeugen können. Auf die Lehre von dem Seelenvermögen soll hier nicht eingegangen werden, nur soviel sei bemerkt, dafs man diesen Einwurf überall, wo es sich um Ursache und Wirkung handelt, machen kann. Man kann sagen: Der Stein würde nicht infolge der Anziehungskraft der Erde fallen, wenn er nicht die Fähigkeit zu fallen hätte; Wasserstoff und Sauerstoff könnten nicht Wasser bilden, wenn nicht in jedem die Fähigkeit läge, Wasser zu bilden; die Auffassung der räumlich geordneten Welt würde in uns nicht die Vorstellung des Räumlichen erzeugen, wenn wir nicht ein Vermögen, räumlich vorzustellen hätten. Man hat es hier mit reinen, leeren Möglichkeiten zu tun, die an sich selbst keine Bedingung irgend eines Geschehens sein können.

Aber möge man immerhin der Seele eine solche Fähigkeit als eine Art positiven Vermögens beilegen, so mufs doch auf Grund der Erfahrung zugegeben werden: es hängt allein von der besprochenen Wechselwirkung der Vorstellungen ab, ob und auch wie das Gefühlsvermögen wirke. Das Gefühlsvermögen wäre der überall gleichwirkende Faktor, seine Wirksamkeit würde aber erst geweckt und bestimmt gerichtet durch die Vorstellungen, sie sind also wenigstens für unser Erkennen die einzigen Bedingungen der Gefühle. Die Seele nach ihrer bestimmten einfachen Qualität hat die Möglichkeit oder Fähigkeit, unter bestimmten Bedingungen zu fühlen und zu wollen.

Dies führt zu einer kurzen Bemerkung über die Geschichte der Theorie von den Gefühlen. Schon Plato unterschied Denken, Fühlen und Begehren, oder Vernunft, Mut, Begehren. Diese logische Einteilung wurde von Aristoteles, den Stoikern und Scholastikern als eine reale genommen, indem man Denken, Fühlen und Begehren als besondere Seelenvermögen auffafste, doch wurde dabei das Gefühl von den Alten und den Scholastikern meist dem Begehrungsvermögen, von Descartes dem Vorstellungsvermögen angeschlossen, und erst Kant behandelt es als ein besonderes Vermögen. Über die Geschichte des Wortes und des Begriffs Gefühl vergl. Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie S. 123 und J. Orth, Gefühl und Bewufstseinslage. S. 4 ff.

*) Eine Kritik davon s. Titschener in der Festschrift für Wundt 1902 II. S. 382, ferner Kowalewski, Studien zur Psychologie des Pessimismus. Wiesbaden 1904. S. 18. J. Orth a. a. O., Felsch in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1901, S. 33 ff.

Literatur: Gegen die Seelenvermögen vergl. Zeitschrift für exakte Philosophie II, 32 ff. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie § 4. — Drobisch, Empirische Psychologie. S. 29. — Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft § 3 ff. — Zu der hier vorgetragenen Lehre von den Gefühlen s. die Lehrbücher der Psychologie Herbarts und dessen Schule. — Gegen mancherlei Einwände s. Zeitschrift für exakte Philosophie. IX, 411, XV, 310, XIX, 349. — Besondere Abhandlungen über Gefühle s. Zeitschrift für exakte Philosophie, VI, 146, von Resl; VIII, 117, von Pokorny; XX, 282, von Preifs. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 1884. 2. Aufl. — Pokorny, Zur Geschichte der Lehre von den Gefühlen von Wolff bis Hegel im 12. Programm des Obergymnasiums zu Iglau. — Lazarus, Das Herz. Ideale Fragen. 1878. — A. Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. Deutsch. Leipzig 1892. 356 S. (vergl. dazu Zeitschrift für Philos. und Pädag. II). — Th. Ribot, L'évolution des sentiments. Revue scientifique. Bd. 32, 2. Deutsch von Ufer, Die Psychologie der Gefühle. 1903. — Ziegler, Das Gefühl. Stuttgart 1893 (vergl. dazu Zeitschrift für Philos. und Pädag. I, 179). — Über Affekte und ihre Beziehung zu den Gefühlen s. Affekte. — J. Orth, Gefühl und Bewufstseinslage. Eine kritisch-experimentelle Studie. Sammlung von Abhandlungen von Th. Ziegler und Th. Ziehen. 1893. (Hier findet man auch einen Überblick über die Wandlungen der Bedeutung der Wörter: Fühlen und Empfinden.) — Fr. Franke, Zu Herbarts Lehre vom Gefühl in dem 36. Jahrb. für wissenschaftl. Pädagogik 1804. S. 257.

Wansleben. O. Flügel.

## Gefühllos

s. Hartherzig

## Gefühlsstörungen

1. Das Gefühlsleben des gesunden Kindes. 2. Einteilung der Gefühlsstörungen. a) Störungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne. b) Störungen der einzelnen intellektuellen Gefühlstöne. c) Störungen der Stimmungen bezw. Affekte.

**1. Das Gefühlsleben des gesunden Kindes.** Die Psychologie lehrt über das Gefühlsleben des Gesunden folgendes. Jeder Empfindung kommt aufser Qualität und Intensität als drittes Merkmal ein bestimmter Gefühlston zu. Wir können diesen auch als das die Empfindung begleitende Lust- oder Unlustgefühl bezeichnen. Ersteres wird als positiver, letzteres als negativer Gefühlston aufgefafst. Ist eine Empfindung weder von Lust- noch von Unlustgefühl begleitet, so sagt man, ihr Gefühlston sei = 0. Bei dem Gesunden hängt der Gefühlston der Empfindung nach ganz bestimmten Gesetzen von der Qualität, der Intensität, der räumlichen und zeitlichen Anordnung der Empfindung ab. Die Empfindungen übertragen ihren Gefühlston auch auf die von ihnen zurückbleibenden Erinnerungsbilder oder Vorstellungen. Weil die Empfindung des Zuckers von einem Lustgefühl begleitet ist, ist auch die Vorstellung des Zuckers von einem solchen begleitet. Man unterscheidet daher die Gefühlstöne der Empfindungen als sensorielle Gefühlstöne von den Gefühlstönen der Vorstellungen, den intellektuellen Gefühlstönen. Die positiven Gefühlstöne sind unter sich qualitativ verschieden, ebenso auch die negativen. Das Lustgefühl, welches den Geschmack des Zuckers begleitet, ist nicht nur intensiv, sondern auch qualitativ von demjenigen verschieden, welches den Dreiklang c e g begleitet. Die Gefühlstöne zusammengesetzter Empfindungen und zusammengesetzter Vorstellungen ergeben sich daher nicht durch einfache algebraische Summierung der positiven und negativen Gefühlstöne der Teilempfindungen oder Teilvorstellungen, sondern stellen sich als komplizierte Kombinationen qualitativ verschiedener Gefühlstöne dar. Hieraus erklärt sich die unendliche Mannigfaltigkeit und fein abgestufte Abtönung unserer sensoriellen und namentlich unserer intellektuellen Gefühlstöne.

Das wichtigste Gesetz der empirischen Psychologie über die Gefühlstöne lautet: Wenn von zahlreichen in einer Zeiteinheit auftretenden Vorstellungen und Empfindungen eine von einem besonders intensiven oder negativen Gefühlston begleitet ist, so überträgt diese ihren Gefühlston auf die übrigen Vorstellungen und Empfindungen desselben Zeitraums. Ein unangenehmer Eindruck kann uns für Stunden alle anderen Eindrücke und Vorstellungen verbittern. Man bezeichnet diese Übertragung auch als Irradiation. Aus dem Irradiationsgesetz ergibt sich ohne weiteres der folgende Satz: die intellektuellen und sensoriellen Gefühlstöne eines bestimmten Zeitraums zeigen oft, nämlich dann, wenn eine solche Irradiation von einer besonders gefühlsbetonten

Empfindung oder Vorstellung ausgegangen ist, eine grofse Gleichförmigkeit. Eine solche über einem bestimmten Zeitraum ausgebreitete gleichförmige Gefühlsbetonung bezeichnet man auch als Stimmung.

Die meisten, wenn nicht alle Stimmungen sind von bestimmten, für eine jede charakteristischen Rückwirkungen auf die quergestreifte (willkürliche) und glatte (unwillkürliche) Körpermuskulatur begleitet. Man bezeichnet diese Rückwirkungen auch als »Ausdrucksbewegungen« der bezüglichen Stimmungen. Am wichtigsten sind unter diesen Ausdrucksbewegungen a) diejenigen der Sprache (Interjektionen), der Mimik (Lachen) und der Gestikulation (Händeklatschen), b) diejenigen auf dem Gebiet der Herzinnervation (Herzklopfen usw.), der Gefäfsinnervation (Erröten) und der Atmungsinnervation (Seufzen usw.)

Aufserdem üben die Stimmungen einen gesetzmäfsigen Einflufs auf unser Denken und Handeln aus. Das wichtigste der einschlägigen Gesetze lautet: positive Gefühlstöne oder Stimmungen beschleunigen im allgemeinen den Ablauf unserer Vorstellungen und Bewegungen, negative verlangsamen ihn. Im Hinblick auf diesen Einflufs der Stimmungen auf unser Denken und Handeln bezeichnet man sie auch als Affekte.

**2. Einteilung der krankhaften Gefühlsstörungen.** Man unterscheidet

a) Störungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne.

b) Störungen der einzelnen intellektuellen Gefühlstöne.

c) Störungen der Stimmungen bezw. Affekte.

Im folgenden werden diese gesondert besprochen.

a) Störungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne. Die sensoriellen Gefühlstöne des Kindes sind im allgemeinen lebhafter als diejenigen des Erwachsenen. Krankhafte Herabsetzung dieser sensoriellen Gefühlstöne findet man namentlich bei dem kindlichen Schwachsinn. Tiefe Nadelstiche sind hier oft von dem normalen negativen Gefühlston, dem Schmerz, garnicht oder in sehr abgeschwächtem Mafs begleitet. In der Diagnose des Schwachsinns spielt diese Tatsache eine grofse Rolle (s. unter Schwachsinn). Ebenso sind bei diesen Kranken die Gefühlstöne der Geschmacksempfindungen oft ganz erloschen oder stark herabgesetzt. Ohne Auswahl schlingen sie die Speisen herunter. Auch die Gefühlstöne der Gehörsempfindungen sind in analoger Weise geschädigt: die grellste Dissonanz erzeugt keinen anderen Gefühlston als der konsonanteste Accord. Am häufigsten bleibt auch bei den schwersten Graden des Schwachsinns die Lust an glänzenden Gesichtsobjekten (Flamme, Metall usw.) und das Lustgefühl der Sättigung sowie das Unlustgefühl des Hungers und des Durstes erhalten. Es sind dies zugleich diejenigen Gefühlstöne, welche bei dem gesunden Kind in der Regel am frühesten eintreten.

Sehr viel seltener sind Steigerungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne. Umkehrungen der Gefühlstöne (Lustgefühle als Begleiter von Empfindungen, welche bei dem Gesunden stets von Unlustgefühl begleitet sind, und umgekehrt) findet man fast nur bei der kindlichen Hysterie (s. d.).

b) Störungen der einzelnen intellektuellen Gefühlstöne. Auch unter diesen ist abnorm schwache Intensität der intellektuellen Gefühlstöne am häufigsten und zwar handelt es sich seltener um eine durch Geisteskrankheit bedingte Abschwächung früher normal gewesener Gefühlstöne, sondern gewöhnlich um eine mangelhafte Entwicklung der normalen Gefühlstöne. Erstere ist nur bei der kindlichen Epilepsie etwas häufiger: hier beobachtet man, dafs ein Kind, dessen intellektuelle Gefühlstöne durchaus normal waren, im Verlauf der Epilepsie diese allmählich einbüfst. Letztere ist eines der konstantesten Merkmale des angeborenen Schwachsinns. Die intellektuellen Gefühlstöne gelangen überhaupt nicht zur Entwicklung. Dieser Entwicklungsdefekt der Gefühlstöne läuft oft einfach dem Entwicklungsdefekt der Vorstellungen selbst parallel. Viele Schwachsinnige vermögen infolge ihres Schwachsinns oder — anders ausgedrückt — infolge ihrer Gehirnkrankheit die Vorstellung »Freund« nicht zu bilden und dementsprechend kommt auch das Freundschaftsgefühl nicht zur Entwicklung. In anderen leichten Fällen beschränkt sich der Entwicklungsdefekt auf die Gefühlstöne oder betrifft diese wenigstens in viel höherem Mafs als die Vorstellungen selbst. Hierher gehören die zahlreichen Schwachsinnigen leichteren

Grads, deren Gedächtnis intakt ist, die fortwährend »Pflicht«, »Freundschaft«, »Tugend«, »Gott« usw. im Munde führen und mit diesen Vorstellungen zuweilen auch einen leidlichen Sinn verknüpfen, die aber mit diesen Vorstellungen keinerlei oder nur ganz schwache Gefühlstöne verknüpfen. Nun ist aber der Einfluſs einer Vorstellung auf die Ideenassoziation und daher auch auf das Handeln nach einem bekannten Gesetz der Psychologie ganz wesentlich auch von ihrem Gefühlston abhängig. Vorstellungen mit schwachem Gefühlston haben auf unsere Ideenassoziation und unser Handeln im allgemeinen nur einen sehr schwachen Einfluſs. So wird es verständlich, daſs der Schwachsinnige leichtern Grades, wie er soeben charakterisiert wurde, trotz seines relativ reichen Schatzes an abstrakten ethischen Vorstellungen handelt, als ob diese ihm ganz abgingen. Man hat daher diese leichtesten Grade des Schwachsinns früher auch oft als moral insanity (moralisches Irresein) bezeichnet. Je komplizierter, d. h. je zusammengesetzter oder — was psychologisch fast dasselbe bedeutet — je abstrakter im landläufigen Sinn eine Vorstellung ist, um so mehr erfordert ihre Bildung und erst recht die Entwicklung der zugehörigen Gefühlsbetonung ein völlig normales Gehirn. So wird es uns schlieſslich auch verständlich, daſs in den leichtesten Fällen des angeborenen Schwachsinns der Entwicklungsdefekt der Gefühlstöne sich fast ausschlieſslich auf solche komplizierten, abstrakten Begriffe, zu denen namentlich auch die ethischen gehören, beschränkt.

Gewiſs muſs ein solcher Entwicklungsdefekt der ethischen Gefühlstöne bei einem Kinde nicht stets auf Schwachsinn, also Gehirnkrankheit beruhen. Schlechte Erziehung, Verführung durch Gelegenheit und böses Beispiel kann zu demselben ethischen Defekt führen. In dem Artikel »Schwachsinn« ist des Genaueren auseinandergesetzt, wie man zwischen dem krankhaften Entwicklungsdefekt der ethischen Gefühlstöne und der Charakterverderbtheit des gesunden Kindes unterscheiden kann.

Krankhafte Steigerung und zuweilen auch Umkehrung (Perversität) der intellektuellen Gefühlstöne ist viel seltener. Sie entspricht, wo sie im Kindesalter vorkommt, meist der sog. Excentrizität und ist daher auf den die letztere behandelnden Artikel zu verweisen.

c) Störungen der Stimmungen bezw. Affekte. Die Psychologie des Gesunden zählt eine groſse Zahl mannigfaltig abgestufter Stimmungen bezw. Affekte auf. Die Psychologie des Kranken und speziell die Psychopathologie des Kindes kann sich auf eine viel kleinere Zahl beschränken, da erfahrungsgemäſs nur wenige ganz bestimmte Affekte in krankhafter Weise auftreten. Das Pathologische dieser Affektstörungen kann entweder darin bestehen, daſs ganz ohne Motiv oder auf Grund pathologischer Motive Stimmungen oder Affekte auftreten, oder darin, daſs die Stimmungen oder Affekte den vorhandenen Motiven bezüglich ihrer Intensität nicht entsprechen. Die wichtigsten Affektstörungen sind folgende:

1. Krankhafte Depression.
2. Krankhafte Angst.
3. Krankhafte Exaltation.
4. Krankhafte Reizbarkeit (krankh. Zorn).
5. Krankhafte Apathie.
6. Krankhafte Labilität der Stimmung. (krankhafter Stimmungswechsel).

Alle diese Affektstörungen sind in Spezialartikeln genauer behandelt. Es liegt auf der Hand, daſs gelegentlich auch noch andere Affekte in krankhafter Weise im Kindesalter auftreten können. So tritt z. B. als eine seltenere Teilerscheinnng der den Veitstanz begleitenden seelischen Veränderungen mitunter eine krankhafte Verlegenheit auf und zwar auch bei solchen Kindern, die sonst nichts weniger als verlegen sind. Indes sind solche Vorkommnisse nicht häufig genug, um ein pädagogisches Interesse zu beanspruchen.

Wenn es sich um die Frage handelt, ob ein auffälliges Verhalten der Affekte bei einem Kind krankhaft ist oder nicht, so wird man stets im Auge behalten müssen, daſs die Affekte auch bei dem gesunden Kinde intensiver sind und rascher wechseln als bei dem Erwachsenen. Die krankhaften kindlichen Affekte sind daran erkennbar, daſs sie

1. dem früheren Affektleben des Kindes widersprechen;

2. auſser allem Verhältnis sowohl an Intensität wie an Dauer zu den etwa nachweisbaren Motiven stehen oder überhaupt ganz motivlos

3. das Denken und Handeln in auffällig hohem Maſse und auffällig nachhaltig beeinflussen;

4. eine sehr intensive, oft den normalen Affekten nicht entsprechende Rückwirkung auf Herztätigkeit, Atmung usw. haben.

Zu diesen Kriterien ist folgendes zu bemerken. Das erste versagt, wo es sich um angeborene Geistesstörung handelt. Man wird also diese letztere Möglichkeit stets noch speziell berücksichtigen müssen. Das zweite Kriterium ist ganz allgemein gültig. Besonderes Gewicht ist auf die abnorme Dauer oder Nachhaltigkeit des Affektes zu legen. Die Affekte des gesunden Kindes verfliegen rasch, krankhafte Affekte erstrecken sich hingegen mit seltener Ausnahme (siehe unter Labilität der Stimmung) über gröſsere Zeiträume. Eine auffällige Monotonie eines Affekts spricht daher stets für seine krankhafte Natur. Das dritte Kriterium ist namentlich für die Erkennung der krankhaften Depression, Angst und Exaltation wichtig. Auch im Zustand einer normalen Traurigkeit (Depression) läſst sich zwar ohne Schwierigkeit mit Hilfe eines Reaktionsapparats eine leichte Verlangsamung der Ideenassoziation und der Bewegungen nachweisen, aber dieselbe ist in Zuständen krankhafter Depression unverhältnismäſsig intensiver und nachhaltiger. Für das 4. Kriterium enthalten die Spezialartikel vielfache Beispiele. Es sei hier z. B. nur erwähnt, daſs die krankhafte Angst meist ohne Weinen — auch bei dem Kinde — verläuft, daſs sie hingegen andrerseits Puls und Atmung in einem Maſs und mit einer Nachhaltigkeit beeinfluſst, wie es bei der normalen Angst des gesunden Kindes kaum so vorkommt.

Steht die krankhafte Natur eines Affektes fest, so handelt es sich noch darum festzustellen, ob die Affektstörung primär oder sekundär ist. Primär heiſst eine Affektstörung, wenn sie nicht von einem anderweitigen psychopathologischen Symptom abhängig ist, sekundär, wenn eine solche Abhängigkeit nachzuweisen ist. So ist die Angst der kindlichen Paranoia gewöhnlich sekundär, denn sie hängt von schreckhaften Sinnestäuschungen, also einem anderen Krankheitssymptom ganz und gar ab; umgekehrt ist die Angst der Melancholie primär, denn sie geht allen anderen Krankheitssymtomen voraus und hängt von keinem ab. Prognostisch ist diese Unterscheidung insofern wichtig, als die primären Stimmungsanomalien im allgemeinen eine viel bessere Aussicht auf Genesung gewähren als die sekundären.

Welche materiellen Veränderungen den Affektstörungen zu Grunde liegen, ist noch nicht tiefer festgestellt. Wahrscheinlich handelt es sich in vielen Fällen um Veränderungen des Blutkreislaufs des Gehirns.

Literatur: Über die Gefühlstöne und Affekte des Gesunden vergl. Ziehen, Leitfaden der physiol. Psychol. 6. Aufl. Jena 1902. Vorl. 3, 7 und 9, — ferner Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. Übers. von Bendixen. Leipzig 1892, und Grant Allen, Physiological Aesthetics, 1877. — Über die pathologischen Gefühlsstörungen vergl. Emminghaus, Die Psychosen des Kindesalters. Tübingen 1887, S. 64 ff. und Ziehen, Psychiatrie. Leipzig 1902, S. 12 ff., 56 ff., 134 ff., 407 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

## Gegenseitiger Unterricht

s. Helfersystem

## Gehalt

s. Besoldung

## Gehässigkeit

s. Haſs

## Geheimtuerei

s. Heimlichkeit, Heimlichkeittuerei

## Gehorsam

1. Notwendigkeit, Wesen und Bedeutung des Gehorsams. 2. Der Befehl in seiner Beziehung zum Gehorsam: a) Gebot und Verbot. b) Vom Ausmaſs des Befehls. c) Die Einheitlichkeit unter den Befehlen. d) Die Durchführbarkeit, Verständlichkeit und Bündigkeit des Befehls. e) Die Festigkeit und Beharrlichkeit im Befehlen. 3. Sonstige Förderungsmittel des Gehorsams. 4. Mitwirkung des Unterrichts. 5. Die Überwachung des Gehorsams.

**1. Notwendigkeit, Wesen und Bedeutung des Gehorsams.** Das unerzogene Kind hat noch nicht die erforderliche Ein-

sicht, um nur dasjenige zu begehren und zu tun, was im Hinblick auf seine künftige Bestimmung zweckdienlich und ersprießlich ist, handelt daher, wenn's von seinem Belieben abhängt, gar oft unvernünftig und töricht, dem Erziehungszwecke zuwider, so daſs es, sich selbst überlassen, auf Abwege geraten würde. Daher muſs die mangelnde oder beschränkte Einsicht des Zöglings durch die Einsicht des Erziehers ersetzt oder ergänzt werden. Das geschieht dadurch, daſs der Zögling veranlaſst wird, sich mit seinem Begehren und Handeln nach der überlegenen Einsicht des Erziehers zu richten, der ihm in irgend einer Form und für gewisse Fälle bekannt gibt, wie er sich zu verhalten hat. Wenn der Zögling die Anordnungen des Erziehers befolgt, so nennen wir ihn gehorsam. Doch bezeichnet der Gehorsam nicht eine vereinzelt auftretende und vorübergehende, sondern eine regelmäſsig und dauernd sich betätigende Geneigtheit des Zöglings, den Weisungen des Erziehers Folge zu leisten. Diese eignet sich das Kind erst allmählich und zwar dadurch an, daſs es angehalten wird, sich den Vorschriften seines Erziehers beharrlich und ohne Ausnahme zu unterwerfen. Erst durch diese beständig sich wiederholende Unterordnung unter den Willen des Erziehers, also auf dem Wege der Gewöhnung, gelangt der Zögling zum rechten Gehorsam (s. d. Art. Gewöhnung).

Solange das Kind noch nicht einsieht, was der Erzieher mit seinen Anordnungen beabsichtigt, und diese im Bewuſstsein der eigenen Ohnmacht nur auf äuſsere Nötigung befolgt, spricht man von einem äuſsern oder blinden Gehorsam. Wenn aber das Kind allmählich zur Einsicht gelangt, daſs die Weisungen des Erziehers seiner Förderung dienen, kommt es diesen mit einer gewissen Bereitwilligkeit entgegen, indem es sein Wollen und Handeln mit dem Willen des Erziehers ohne jeden Zwang, aus sich heraus in Einklang zu bringen sucht; hier haben wir es mit dem willigen oder freien Gehorsam zu tun.

Indem sich der Zögling im Gehorsam dem reifern, kräftigern Willen des Erziehers unterwirft, erfüllt er eine sehr wichtige Vorbedingung für die erzieherische Einwirkung auf sein Inneres. Worte, Ermahnungen, Warnungen, Vorschriften us haben nur dann den wünschenswert Erfolg, wenn der Zögling gehorsam i Der Gehorsam ist daher die Grundvorau setzung einer gedeihlichen Erziehung. bildet das feste Band, mit dessen Hilfe d Erzieher allein im stande ist, seinen Zö ling dem Zwecke der Erziehung zuz führen.*) Indem der Gehorsam den Zö ling veranlaſst, die Anordnungen des E ziehers gewissenhaft zu befolgen, schü er ihn gegen unbesonnene Begehrung gegen die vielgestaltigen Versuchungen c Auſsenwelt und hält ihn an, sich für d Rechte und Gute zu entscheiden, das U gehörige und Böse hingegen zu meid Wenn der Zögling in solcher Weise si gewöhnt hat, sich mit seinem Tun u Lassen einer höhern, fremden Autori unterzuordnen, dann wird er auch die a Ausfluſs des göttlichen Willens an i herantretenden sittlichen Gebote zu erfüll suchen und sich bemühen, sobald sei eigene sittliche Einsicht heranreift u erstarkt, sich in seinem Wollen und Ha deln nach dieser zu richten, sich von d Macht des Sinnlichen zu befreien, vo Gehorsam zur innern oder sittlichen Fr heit überzugehen und damit an das Z der Erziehung zu gelangen. Dann erfü sich, was Goethe der Iphigenia eben schön als wahr in den Mund legt:

»Von Jugend auf hab' ich gelernt gehorch
Erst meinen Eltern und dann einer Gotth
Und folgsam fühlt' ich immer meine Seel
Am schönsten frei. . . .«

Die Bedeutung des Gehorsams mac sich besonders noch geltend, wenn c Zögling aus der Familien- und Sch gemeinschaft in andere Kreise eintritt u sich hier unter die Obhut anderer V gesetzten begibt, um sich etwa zu ein Beruf vorzubereiten, sodann wenn er si als berechtigtes Glied der bürgerlichen C sellschaft und der Kirche weiſs, wo er c mannigfaltigsten Pflichten zu erfüllen h Je ernster und strenger nun die Zucht i Hause und in der Schule war, je me

*) Ancillon sagt: »Die Erziehung kann groſses und schwieriges Werk nur vollbring wenn sie ihr zur Grundlage gute Gewo heiten gibt, und den Gehorsam zur ersten C wohnheit und zur ersten Bedingung aller C wohnheiten macht.«

die Kinder die Eltern und Lehrer als Autoritäten anerkannt und sich ihren Anordnungen in willigem Gehorsam zu fügen gelernt haben, um so zuversichtlicher ist zu erwarten, dafs sie auch die Vorschriften der übrigen Gemeinschaften, denen sie angehören werden, dafs sie vor allem die Gesetze und Verordnungen der Obrigkeit, des Staates befolgen und damit gehorsame Bürger werden.

**2. Der Befehl in seiner Beziehung zum Gehorsam.** a) Gebot und Verbot. Da der Zögling sich mit seinem Tun und Lassen nach dem Erzieher richten soll, so mufs dieser seinen Willen in bestimmter Weise kundgeben. Das geschieht durch den Befehl, der positiv als Gebot, negativ als Verbot ausgesprochen wird. Im allgemeinen sind die Gebote den Verboten vorzuziehen, weil sie dem Kinde Gelegenheit zum Handeln bieten, während die Verbote den Tätigkeitstrieb der Kinder zu beschränken suchen. Siehe die Artikel Gebot und Ungehorsam.

Doch ist es nicht immer nötig und möglich, dafs der Erzieher den Befehl ausspreche. »Wenn die Denk- und Handlungsweise des Erziehers in ihrer Konsequenz dem Zögling aus längerem Umgange bekannt ist, so sagt ihm die blofse Gegenwart des Erziehers oder die blofse Erinnerung an ihn, welchen Willen der Erzieher hat oder, wenn er zugegen wäre, haben würde« (Kern).

Der Befehl kann aber dem heranwachsenden und an Einsicht schon etwas gereiften Zögling in Form eines wohlmeinenden Rates oder Vorschlages erteilt werden, bis ihm schliefslich das eigene sittliche Bewufstsein, das Gewissen, sein Wollen und Handeln beeinflufst und regelt.

b) Nähere Bestimmungen über das Ausmafs des Befehls. Es wäre jedoch zu weit gegangen, wollte der Erzieher dem Zögling alles und jedes bis ins Einzelne zur Darnachrichtung vorschreiben. Mitunter tut er dieses in der Meinung, dafs er mit seinen gehäuften Befehlen das Treiben seiner Zöglinge zuverlässig regeln könnte, und verbindet damit hie und da zugleich die Absicht, sich das mühsame Geschäft der Erziehung möglichst zu erleichtern, wobei er aber weniger die Förderung seiner Zöglinge als die eigene Bequemlichkeit im Auge hat. Das Übermafs der Befehle ist aber der Entwicklung des Gehorsams keineswegs förderlich, birgt vielmehr die Gefahr in sich, dafs es den Zögling zum Ungehorsam verleitet; s. d. Art. Ungehorsam.

Der Erzieher wird dem Übermafs der Befehle am besten vorbeugen, wenn er sie nur bei gegebener Veranlassung erteilt, wo er etwa ein gewisses ordnungsgemäfses Verhalten, bestimmte Handlungen und Leistungen erwartet, der Zögling aber leicht etwas übersehen oder in Versuchung geraten könnte, Ungehörigkeiten zu begehen, wie ihm das vielleicht schon früher einmal in ähnlicher Lage begegnet. Überhaupt mufs sich der Erzieher mit seinen Befehlen nach dem Betragen und nach der Vertrauenswürdigkeit seiner Zöglinge richten; je gesitteter sie sind, desto seltener hat er Veranlassung, mit seinen Anordnungen an sie heranzutreten. In den Schulen und andern Erziehungsanstalten, wo die Zöglinge in grofser Zahl und lange Zeit beisammen sind und ihre Beschäftigung und sonstiges Treiben nach einer bestimmten Ordnung verlaufen mufs, ist es nicht zu umgehen, den Zöglingen für ihr Verhalten auch längere Reihen von Vorschriften festzustellen, die aber von allgemeiner Gültigkeit und für die Dauer sein müssen, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen; s. die Art. Hausordnung und Ordnung.

a) Die Einheitlichkeit unter den Befehlen. Will der Erzieher, dafs der Zögling Gehorsam leiste, so mufs unter den Befehlen eine gewisse Einheitlichkeit oder Harmonie obwalten. Wo der Erzieher seine Mafsnahmen nicht nach reiflicher Überlegung mit stetem Hinblick auf das künftige Wohl des Zöglings trifft, sondern sich von Willkür und Laune leiten läfst, kann es leicht geschehen, dafs er die einmal getroffenen Verfügungen durch neue Befehle abändert bezw. aufhebt oder sogar durch entgegengesetzte Anordnungen mit sich selbst in Widerspruch gerät. Wenn in dieser Weise die Anordnungen des Erziehers so leicht ins Gegenteil umschlagen, kann der Zögling zur Meinung kommen, dafs diese Vorschriften überhaupt doch nicht so unabänderlich sind, dafs es daher kaum von Belang wäre, wenn er

hie und da auch einmal anders handelte als angeordnet worden ist.

Zumal wenn mehrere Erzieher auf den Zögling einwirken, muſs dafür Sorge getragen werden, daſs unter den gegebenen Vorschriften kein derartiger Widerspruch zutage trete, sonst läuft der Zögling Gefahr, mit sich selbst in Zwiespalt zu geraten und in der Ausführung der Befehle saumselig und wankelmütig zu werden. Dieser Fall tritt ein, wenn die Mutter gestattet, was der Vater verboten, und umgekehrt. Da hilft sich das Kind in der Weise, daſs es sich an denjenigen Befehl hält, der ihm am meisten zusagt, oder aber mit Auſserachtlassung der beiderseitigen Befehle seiner eigenen Lust und Begierde folgt. Dieser Zwiespalt wiederholt sich auch im Verhältnis der Schule zum Hause, wenn die Eltern es ruhig geschehen lassen, daſs die Kinder die Vorschriften der Schule übertreten, andrerseits wenn sich die Lehrer über gewisse Maſsnahmen der Eltern miſsbilligend äuſsern. Ähnlich ist es, wenn die Lehrer derselben Anstalt mit ihren Weisungen untereinander im Widerspruche stehen. Solche Gegensätze beeinträchtigen nur den pünktlichen Gehorsam des Schülers, da sie seinen Glauben an die unbedingte Gültigkeit und damit das Ansehen des Erziehers erschüttern.

d) Die Durchführbarkeit, Verständlichkeit und Bündigkeit des Befehls. Soll der Befehl befolgt werden, so muſs er vor allem der Leistungsfähigkeit des Kindes angemessen sein. Ist dies der Fall, so wird durch die gelingende Tätigkeit der Mut und das Selbstvertrauen des Kindes gehoben, so daſs es nun um so williger Gehorsam leistet.

Auch muſs der Befehl der Form und dem Ausdruck nach der Fassungskraft der Zöglinge entsprechen, sonst predigt man tauben Ohren. Zu dieser Verständlichkeit gehört auch die Forderung, daſs der Befehl ohne Umschweife und Begründung kurz und bündig sei; viele Worte würden die klare Auffassung des Gebotenen oder Verbotenen nur verdunkeln, dessen Wirkung abschwächen, mithin dei Ausführung des Befehls nur hinderlich sein. Siehe die Art. Befehl, Gebot und Ungehorsam.

»Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens ein Grund dafür auch in dem Umstande, daſs jener mit knappen, kurzen Worten, diese dagegen mit weitschweifiger Rede gebietet« (Bormann). Sie fällt hierbei gewöhnlich in den Fehler, daſs sie ihre Befehle dem Kinde gegenüber zu rechtfertigen sucht, ihm die Gründe entwickelt, warum es gut und nützlich ist, wenn es ihrer Anordnung Folge leistet. In denselben Fehler verfallen auch andere Erzieher, indem sie übersehen, daſs die Zöglinge die Berechtigung der Befehle auch ohne Begründung bald herausfühlen, wenn sie nur innerlich gerechtfertigt sind. Solche Erzieher beeinträchtigen ihr Recht, den Zöglingen befehlen zu dürfen, was sie für recht und notwendig erachten, machen die Befolgung ihrer Anordnungen, also den Gehorsam, sogar von der mangelhaften Einsicht der Zöglinge abhängig, räumen ihnen geradezu das Recht ein, ihre Gegengründe auch geltend zu machen. Den Gehorsam aber davon abhängig machen wollen, ob dem Zöglinge die Gründe des Erziehers einleuchten, würde aber soviel bedeuten, daſs beide einander an Einsicht gleichgestellt werden können. Im Anschluſs an den Befehl wäre höchstens zulässig, bei gewissen Fällen auf die schlimmen Folgen des Ungehorsams kurz hinzuweisen, was jedoch nicht als Rechtfertigung, sondern als Abschreckungsmittel hinzustellen ist, wenn z. B. der Erzieher ausruft: »Kind, geh nicht an den Bach, sonst fällst du hinein.«

Etwas anderes ist es, wenn der Erzieher sich mit dem Zögling hinterher — bei passender Gelegenheit über sein Verhalten gegen die gebotene Vorschrift in ein Gespräch einläſst, ihn z. B. nach einem Falle, wo ihm der Gehorsam schwer gefallen, von der Zweckmäſsigkeit des Befehls, von der Ersprieſslichkeit des Gehorsams und von der Mangelhaftigkeit seiner Einsicht überzeugt, wenn er ihn vor dem Schaden, den er in einem andern Falle durch den Ungehorsam schon erlitten, für die Zukunft warnt. Dadurch wird im Zögling das Gefühl, daſs der Erzieher mit Weisungen das Rechte getroffen, z sicht erhoben und seinem künftigen sam in wirksamer Weise vorgear diesen Fällen haben wir es, da d

sich an die Einsicht des Zöglings wendet, mit zuchtmäſsigen Maſsnahmen zu tun.

e) Die Festigkeit und Beharrlichkeit im Befehlen. Es ist der Erziehung zum Gehorsam sehr förderlich, wenn der Erzieher den Befehl mit aller Bestimmtheit und Entschiedenheit ausspricht, damit der Zögling keinen Augenblick darüber im Zweifel bleibe, daſs der Erzieher es mit seiner Anordnung ganz ernst meint und auf Befolgung derselben dringt, während schon die Unentschiedenheit und das Schwankende im Ausdruck den Zögling zu der Annahme verleiten könnte, daſs es dem Erzieher am festen Willen fehlt, mithin auch seine Anordnungen nicht so unumstöſslich feststehen. Wenn nun der Befehl einmal ausgesprochen ist, dann muſs der Erzieher mit unbeugsamer Festigkeit dabei beharren, was er angeordnet. »Was einmal unbedingt geboten oder verboten war, bleibe unwandelbar« (Ziller), und dabei darf sich der Erzieher weder durch Bitten, noch Tränen, weder durch Eigensinn, noch Schmeicheleien umstimmen lassen. Merkt der Zögling, daſs er gegenüber dem unbeugsamen Willen des Erziehers nichts ausrichten kann, so bleibt ihm, dem Schwächeren, nichts anderes übrig, als sich dem Stärkeren zu unterwerfen, also Gehorsam zu leisten, und es wird ihm auch späterhin nicht leicht beikommen, sich gegen den Befehl des Erziehers zu wenden. Zeigt sich aber der Erzieher nachgiebig und gestattet Ausnahmen, so erschwert er sich nur seine Arbeit. Denn der Zögling wird dadurch zur Meinung verleitet, als ob der Erzieher auch ein andermal nachgeben werde und wiederholt dann den Versuch, mit seinem eigenen Willen durchzudringen. Namentlich sind die Eltern und andere Privaterzieher der Gefahr ausgesetzt, ihre Befehle zurückzunehmen und Ausnahmen zu gestatten, da hier die gesetzgebende und ausübende Gewalt in derselben Hand vereinigt ist. Wenn die Kinder dem Vater eher gehorchen als der Mutter, so liegt der Grund auch darin, daſs er bei seinem Befehl standhafter beharrt als die Mutter.

In dieser Beziehung sind die Schulen und andere Erziehungsanstalten ungleich besser daran als die Familie, weil dort die Erzieher und Zöglinge in gleicher Weise an die durch eine höhere Autorität geschaffene Ordnung gebunden sind, die den Charakter der Notwendigkeit an sich trägt. Hier steht es also nicht in der Macht des Erziehers, dem Begehren der Kinder nachzugeben, Abänderungen der vorgeschriebenen Bestimmungen vorzunehmen, Ausnahmen zu gestatten, dem Zögling eine Strafe, die er sich infolge einer Übertretung zugezogen, nachzusehen. Das Gesetz steht hier unbeugsam fest und fordert unbedingte Befolgung von seiten des Erziehers wie des Zöglings. Dadurch bilden die Erziehungsanstalten eine treffliche Schule des Gehorsams, denn hier kann selbst der von Haus aus Ungehorsame mit seinem Trotz und Eigensinn nichts ausrichten; er muſs sich unter die Autorität der feststehenden Vorschriften beugen und fügen, wenn er sich in der Gemeinschaft, der er beigetreten, behaupten will. Übrigens wird er hier schon durch die feste Gewohnheit und Sitte, die sich im Einklange mit den gesetzlichen Vorschriften unter den Zöglingen gebildet hat, unwillkürlich in dasselbe Treiben und Verhalten hineingezogen und in dieser Weise gleichfalls an den Gehorsam gewöhnt.

**3. Sonstige Förderungsmittel des Gehorsams.** Wenn das Kind unter der Obhut des Erziehers steht, um von ihm in seinem Tun und Lassen beeinfluſst zu werden, so tritt es von selbst zu ihm in ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis und sucht sich bei seiner Hilflosigkeit an ihn anzulehnen, sich an ihm emporzurichten. Das zeigt sich vor allem in der Familie, wo das Kind in Beziehung auf sein leibliches, wie auch sein geistig-sittliches Gedeihen auf die Eltern angewiesen ist und von ihnen jegliche Förderung erfährt, sich daher an sie aufs engste anschlieſst, sich an sie gebunden fühlt. Dieses Abhängigkeitsgefühl ist nun ein starkes Band, mit dessen Hilfe die Eltern ihre Kinder leicht nach ihrem Willen lenken können, wenn sie nur dieses Gefühl in ihnen recht lebendig zu erhalten verstehen, namentlich dadurch, daſs sie die Kinder daran gewöhnen, um all' ihre Bedürfnisse bescheiden zu bitten, für alles zu danken, hingegen sich nichts abfordern oder abtrotzen lassen, und wenn sie nur auch ernstlich auf Befolgung ihrer Anordnung dringen. Dieses Abhängigkeitsgefühl kommt — allerdings in geringerem

Maſse — auch andern Erziehern, namentlich dem Lehrer zu statten, denn auch er ist dazu berufen, das Kind in seiner Ausbildung zu fördern, ihm manches zu gewähren, anderes zu versagen und darüber zu wachen, daſs es tue, was vorgeschrieben, und unterlasse, was verboten ist; und je mehr er dem Kinde als das verkörperte Gesetz entgegentritt, um so mehr spürt es die Gebundenheit und Abhängigkeit vom Erzieher. Ganz besonders fällt hierbei gleichzeitig das Ansehen in die Wagschale, das sich der Erzieher durch seine gesamte Persönlichkeit, seine Überlegenheit vor allem in geistig-sittlicher Beziehung erwirbt (s. d. Art. Autorität), desgleichen die Art und Weise, wie er selbst am rechten Orte Gehorsam leistet. Wenn das Kind merkt, daſs sich der Erzieher, sei es Vater oder Lehrer, gegen die Vorgesetzten, gegen die Obrigkeit, gegen die Gesetze des Staates, wie gegen die Vorschriften der Kirche willigen Gehorsam leistet, allen diesen Kreisen in Worten und Werken die ihnen gebührende Ehre erweist, dann prägt sich der Geist des Gehorsams auch in das Herz des Kindes mit lebendigen Zügen ein, und es wird erkennen, »daſs der Mensch überhaupt unter einem höheren Gesetze steht, dem sich niemand entziehen dürfe, ohne eine heilige Ordnung zu verletzen« (Mende). Wenn überdies der Erzieher seine Zöglinge in wohlwollend-väterlicher Weise behandelt, sie nach jeder Richtung zu fördern sucht, dann werden sie überhaupt zur Überzeugung gelangen, daſs er es mit ihnen gut meint, daſs seine Maſsregeln, selbst wenn sie ihnen manche Entsagung und Opfer auferlegen, doch nur zu ihrem Wohle berechnet sind. Unter solchen Verhältnissen hegt der Zögling zu seinem Erzieher Vertrauen, gewinnt ihn lieb, schlieſst sich ihm voll und ganz an und leistet ihm, eben von diesem unsichtbaren Bande der gegenseitigen Zuneigung geleitet, freiwilligen Gehorsam in allen Stücken (s. d. Art. Liebe).

**4. Mitwirkung des Unterrichts.** Wie sehr die Schule mit ihrer feststehenden unbeugsamen Ordnung die Erziehung zum Gehorsam zu unterstützen vermag, ist oben bereits berührt worden. Hierbei darf nicht übersehen werden, daſs im besondern der Unterricht durch die mannigfaltigen Aufgaben, die er tagtäglich in bestimmter Weise und für gewisse Zeitpunkte vorschreibt, und durch seine Anordnungen, die er bezüglich der Herbeischaffung und Versorgung der Lehrmittel, der Aufsuchung von Anschauungsobjekten usw. trifft, den Schülern auſserordentlich reiche Gelegenheit bietet zur Betätigung und Übung des Gehorsams (s. d. Art. Ämter u. Ordnung).

Der Unterricht selbst dringt aber noch tiefer und wirkt nachhaltiger. Wenn der erziehende Unterricht den Zögling durch die rechte Pflege der Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme mit geistigem Leben und Streben erfüllt und ihn für das Gute, Edle, Wahre und Göttliche erwärmt, wird sein Geist mit wertvollen Gedanken, sein Gemüt mit edlen Gesinnungen bereichert und damit seine Einsicht vertieft und geläutert, sein Wille auf edle Ziele gelenkt. Dies geschieht z. B., wenn der Unterricht in den Gesinnungsfächern mancherlei Beispiele des Gehorsams oder auch des Ungehorsams mit seinen schlimmen abschreckenden Folgen bietet, oder wenn der Schüler ebendort erfährt, wie die menschlichen Gemeinschaften ihren Aufgaben nur dann gerecht werden und gedeihen können, wenn sich jeder einzelne als dienendes Glied in die Gesamtheit hineinfügt und mitwirkt zum Wohl dss Ganzen. Und so kann er hier zur Einsicht kommen, daſs in der Gemeinschaft nicht der Einzelwille gilt, sondern daſs sich das Individuum den Gesetzen und Ordnungen, die das Ganze zusammenhalten, unterordnen muſs. Solche Ergebnisse des Unterrichts setzen den Schüler in den Stand, den schädigenden Einfluſs der sinnlichen Triebe und Begehrungen, dieses hauptsächlichen Nährbodens des Ungehorsams, zurückzudrängen, und treiben ihn gleichzeitig an, den Weisungen des Erziehers, der von ihm doch das Rechte und Vernünftige fordert, in willigem Gehorsam Folge zu leisten. Und je mehr er in dieser Geistes- und Gemütsbildung fortschreitet und je reifer er an Einsicht wird, um so gewisser wird er über die Herrschaft des Sinnlichen emporgehoben und befähigt sein Wollen, und Handeln mit seiner geläuterten Überzeugung in Einklang zu bringen, seinem bessern Selbst zu gehorchen.

**5. Überwachung des Gehorsams.** Hat der Erzieher seine Anordnungen getroffen,

so tritt an ihn die weitere, höchst wichtige Forderung heran, dafs er das Verhalten des Zöglings beobachte, um in Erfahrung zu bringen, ob und inwieweit er den gegebenen Weisungen Folge geleistet. Namentlich in den Erziehungsanstalten, wo die vorgeschriebenen Obliegenheiten so mannigfaltig, die Stätten, auf denen sich das Treiben der Zöglinge abspielt, oft von grofser Ausdehnung, daher wenig übersichtlich sind, darf es an einer solchen Überwachung nicht fehlen. Denn es könnte leicht geschehen, dafs die Zöglinge unbemerkt unterlassen, was Vorschrift ist, dafs sie nur den Schein des Gehorsams erwecken, dabei aber doch ihre eigenen Wege gehen. Im besondern mufs der Erzieher beachten, ob die Zöglinge beharrlich und ausnahmslos, ob sie voll und ganz, pünktlich und ohne Säumen leisten, was von ihnen gefordert wird. All dies kann der Erzieher nur durch eine sorgfältig geübte Aufsicht erforschen (s. d. Art. Aufsicht). Stimmt des Zöglings Verhalten mit den gegebenen Weisungen nach den bezeichneten Richtungen überein, so dient es ihm zur Aufmunterung, wenn der Erzieher seine Zufriedenheit in irgend einer zweckmäfsigen Form zu erkennen gibt, sei es durch einen freundlichen Blick, durch ein Wort der Billigung oder Anerkennung, durch Einräumung eines weitern Spielraumes für seine freie Entschliefsung und Bewegung usw.

Durch den rechten willigen Gehorsam findet aber der Zögling den schönsten Lohn in sich selbst, zunächst im Bewufstsein treu erfüllter Pflicht; überdies befähigt ihn dieser Gehorsam, sich mit seinem Wollen und Handeln seiner eigenen sittlichen Einsicht unterzuordnen und auf diesem Wege der innern Freiheit immer näher zu kommen.

Leistet aber der Zögling den Befehlen keine Folge oder doch nicht in der rechten Weise (s. o.), so liegt es am Erzieher, die erforderlichen Mafsregeln zu ergreifen, um den Gehorsam nötigenfalls zu erzwingen oder, soweit seine Einsicht herangereift, durch Einwirkung auf diese sein Verhalten zu verbessern (s. d. Art. Ungehorsam).

Literatur: Fr. W. E. Mende, Der Gehorsam in der Erziehung. Halle 1840. — K. Bormann, Schulkunde. — A. Hauber, Der Artikel Gehorsam in Schmids Encyklopädie der Pädagik. — T. Ziller, Regierung der Kinder. Leipzig 1862. — Dr. H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig 1886.

Kronstadt in Ungarn. Dr. Ed. Morres.

## Geistesstörungen (allg.)

1. Abgrenzung des Begriffs. 2. Häufigkeit. 3. Ursache. 4. Erkennung. 5. Prognose. 6. Einteilung. 7. Prophylaxe. 8. Behandlung.

**1. Abgrenzung des Begriffs.** Der Begriff der Geistesstörung oder Psychose läfst sich aus vielen Gründen weder gegen denjenigen der Geistesgesundheit noch gegen denjenigen der körperlichen Krankheit scharf abgrenzen. Es gibt zunächst zahlreiche Zustände, welche zwischen der vollen Geistesgesundheit und der ausgesprochenen Geistesstörung in der Mitte stehen. Namentlich auf dem Boden erblicher Belastung gelangen solche Übergangsformen oft zur Entwicklung. Ähnliche Zwischenstufen bestehen andrerseits zwischen körperlicher Krankheit und Geisteskrankheit. Namentlich viele Neurosen, d. h. Krankheiten des Nervensystems (Neurasthenie, Chorea, Hysterie, Epilepsie) sind einerseits körperliche Krankheiten, insofern ihre Hauptsymptome auf körperlichem Gebiet liegen, und verbinden sich andrerseits mit seelischen Symptomen von wechselnder Zahl und wechselnder Intensität. So ist die Reizbarkeit des Neurasthenikers offenbar ein seelisches Symptom, und doch wird man Bedenken tragen, deshalb die Neurasthenie oder Nervosität als Geisteskrankheit oder Psychose zu bezeichnen. Es wirkt dabei immer noch etwas von dem Laienvorurteil mit, als trete die Geisteskrankheit nur in der Form der »Verrücktheit« auf, als gäbe es ohne grobe Gröfsen- und Verfolgungsideen keine Geisteskrankheit. Die Psychiatrie hat diesen Schwierigkeiten und Vorurteilen Rechnung getragen. Zunächst hat sie das anrüchige Wort Geisteskrankheit durchweg durch das indifferente Wort Psychose ersetzt und versteht unter Psychose jede Krankheit, deren Hauptsymptome auf psychischem Gebiete liegen. Sie gibt ferner ohne weiteres zu, dafs zwischen den Neurosen und Psychosen zahlreiche Übergänge existieren. Sie räumt daher der Neurasthenie usw. eine

Mittelstellung ein und bezeichnet solche und ähnliche Krankheiten als Neuropsychosen. Nur wenn zu den Neurosen schwerere psychische Symptome hinzutreten, welche an Bedeutung die eigentlichen Symptome weit übertreffen — wie dies z. B. im Verlauf der Hysterie und Epilepsie sehr häufig ist —, spricht man von Psychosen, welche sich auf dem Boden der Hysterie, Epilepsie usw. entwickelt haben — (epileptische, hysterische Psychose). Ebenso erkennt die Psychiatrie auch die Übergänge zwischen Geistesgesundheit und Geisteskrankheit an. Die Vergewaltigung der Natur durch scharfabgrenzende Definitionen würde in der ärztlichen, pädagogischen und gerichtlichen Praxis sich auf Schritt und Tritt rächen. In der Lehre vom kindlichen Schwachsinn ist diese Abgrenzungsfrage besonders bedeutsam und wird daher in dem Spezialartikel »Schwachsinn« eingehender erörtert werden. Gerade im Kindesalter sind Übergangsformen zwischen Psychosen und Neurosen, sowie zwischen Psychosen und Geistesgesundheit besonders häufig.

**2. Die Häufigkeit der Kinderpsychosen.** Die Feststellung der Häufigkeit der Kinderpsychosen stöfst schon im Hinblick auf das Vorkommen der soeben erwähnten Übergangsformen auf grofse Schwierigkeiten. Dazu kommt, dafs viele geisteskranke (namentlich schwachsinnige) Kinder nicht in Anstalten untergebracht sind und von den Angehörigen aus ohne weiteres verständlichen Gründen verleugnet bezw. als gesund aufgeführt werden. So erklärt es sich, dafs zuverlässige Statistiken noch sehr selten sind. Eine der zuverlässigsten für deutsches Gebiet stammt von Oldendorff. Dieselbe gründet sich auf die Volkszählung von 1871 und beschränkt sich auf 13 deutsche Staaten (Preufsen, Bayern, Sachsen, sämtliche thüringische Staaten, Braunschweig, Oldenburg und Anhalt). Aus Oldendorffs Tabelle entlehne ich folgende Zahlen:

| Altersgruppe | Gesamt-bevölkerung | Geisteskranke (inkl. Schwachsinn) |
|---|---|---|
| 1.–5. Lebensj. | 4 316 861 | 520 = 0,12 ‰ |
| 6.–10. „ | 3 842 581 | 2813 = 0,73 ‰ |
| 11.–15. „ | 3 554 766 | 5335 = 1,50 ‰ |
| 16.–20. „ | 3 119 147 | 6253 = 2,00 ‰ |

Hierzu ist jedoch zu bemerken, dafs diese Zahlen aus dem oben angegebenen Grund zu niedrig sind. Ganz erheblich zu niedrig sind sie jedenfalls für das erste Lebenslustrum, da in diesem die Feststellung einer Geisteskrankheit, namentlich des angeborenen Schwachsinns, sehr schwierig und oft geradezu unmöglich ist. Die Statistik anderer Länder hat im allgemeinen ähnliche Zahlen ergeben. Aus der gesamten Statistik ergibt sich jedenfalls, dafs auf 1000 Kinder im schulpflichtigen Alter 1—2 geisteskranke Kinder kommen. Immerhin ist sonach Geistesstörung im Kindesalter seltener als im höheren Alter, wo auf 1000 Individuen durchschnittlich ca. drei Geisteskranke zu rechnen sind. Es erklärt sich dies schon daraus, dafs die ungeheilt gebliebenen Fälle von einer Altersgruppe zur anderen übergehen und sich so summieren.

In den soeben angeführten Zahlen war die Häufigkeit geisteskranker Kinder ohne Rücksicht auf die Entstehung der Krankheit angegeben. Nun ergibt sich, dafs weitaus die meisten Geisteskrankheiten der Kinder angeboren sind. Aus den Zahlen Oldendorffs würde sich für das zweite und dritte Lebenslustrum ergeben, dafs auf 9 angeborene Geistesstörungen nur eine erworbene kommt. Man kann diesen Satz auch so formulieren: »Die Morbidität (Erkrankungsziffer) ist im Kindesalter gering« oder — noch anders ausgedrückt — die allgemeine Prädisposition zu psychischer Erkrankung ist im Kindesalter erheblich geringer als in allen übrigen Lebensperioden. Dieser Satz verliert an Richtigkeit um so mehr, je mehr man sich der Pubertät nähert. Im Säuglingsalter scheinen neue psychische Erkrankungen überhaupt nicht vorzukommen, oder, anders ausgedrückt, wo bei Säuglingen Geisteskrankheit festgestellt wird, ist sie angeboren. Nach der ersten Dentition stellen sich die ersten erworbenen Psychosen ein. Im Verlauf der zweiten häufen sie sich mehr und mehr. In der Pubertätsperiode steigt der Prozentsatz der psychischen Neuerkrankungen plötzlich und sehr erheblich. — Knaben und Mädchen scheinen in etwa gleichem Mafse betroffen.

**3. Ursachen.** Wir z[illegible] htigsten kurz auf:

a) Erbliche B[illegible]

lastend wirken n[illegible]

auch Nerven[illegible]

die Tuberkulose der Eltern scheint nicht ohne Einflufs. Alkoholismus der Eltern wirkt fast stets schwer belastend. Blutsverwandtschaft der Eltern hat nur dann Bedeutung, wenn zugleich Nerven- oder Geisteskrankheiten bei den Eltern nachgewiesen sind. Überhaupt ist die Nachkommenschaft dann am meisten gefährdet, wenn Belastung von Vater- und Mutterseite vorliegt (convergente oder cumulative Vererbung). Erbliche Belastung liegt auch dann vor, wenn zwar beide Eltern gesund sind, aber in der Familie des Vaters oder der Mutter Geisteskrankheiten angeboren sind. Diese indirekte Belastung wird oft übersehen. Im allgemeinen scheint Belastung von mütterlicher Seite gefährlicher als solche von väterlicher Seite.

Erbliche Belastung bedingt überhaupt nicht und speziell nicht im Kindesalter notwendig Geistesstörung. Aus Hagens statistischen Untersuchungen ergibt sich, dafs notorisch geisteskranke Individuen sehr oft Kinder zeugen, welche während des Kindesalters von Geisteskrankheit völlig verschont bleiben; nur etwa ein Sechstel bis ein Siebentel der männlichen und ein Sechstel der weiblichen Geisteskranken zeugt Kinder, welche nachweislich schon im Kindesalter der Geisteskrankheit verfallen oder geisteskrank geboren werden. Die erbliche Belastung macht ihren Einflufs gewöhnlich erst jenseits des 15. Lebensjahres geltend. So erklärt es sich denn auch, dafs unter den geisteskranken Kindern erbliche Belastung sich nur bei etwa einem Drittel findet.

b) Akute Gehirnkrankheiten. Die Geisteskrankheit selbst entspricht einer feinen, meist langsam sich entwickelnden Veränderung der Gehirnrinde. Akute, grobe Gehirnkrankheiten bedingen oft zunächst keinerlei erhebliche psychische Veränderung, aber sehr oft schliefsen sich an diese akuten groben Gehirnveränderungen langsam feinere, welche auch die Grofshirnrinde ergreifen und damit zur Geisteskrankheit Anlafs geben. Zu diesen akuten groben Gehirnkrankheiten gehören die Hirnhautentzündung in ihren verschiedenen Formen (Meningitis), die Hirnentzündung (Encephalitis), die Herderkrankungen des kindlichen Gehirns (Hirnblutung, Hirnsyphilis usw.) u. s. f.

c) Kopfverletzungen. Bei Zangengeburt finden zuweilen schwere Kopfverletzungen statt und infolge der letzteren kann sich Geistesstörung entwickeln. Auch ein sich sehr in die Länge ziehender Verlauf der Geburt (namentlich des letzten Stadiums) scheint zuweilen nicht einflufslos. Die leichten Kopfverletzungen, welche im weiteren Verlauf der Kindheit so häufig vorkommen, sind bedeutungslos. Schwerere Kopfverletzungen bedingen nicht so selten Geistesstörung. So fand Emminghaus unter 103 Fällen von Kinderpsychosen, in welchen überhaupt ein ätiologisches Moment festgestellt war, 14 (= 13,6 %), in welchen eine Kopfverletzung für die Entstehung der Geisteskrankheit in Betracht kam. Darunter sind auch einige Fälle, wo unzweifelhaft eine rohe körperliche Züchtigung zur Psychose geführt hat. Bemerkenswert ist, dafs, wie bei den Erwachsenen, so auch bei dem Kind die Geistesstörung der Kopfverletzung zuweilen erst nach längerer Zwischenzeit folgt. — Auch intensive, langdauernde Wärmebestrahlung des Kopfes (Schlafen der Kinder am heifsen Ofen, Einwirkung der Sonnenhitze auf den entblöfsten Kopf) kann ausnahmsweise den Ausbruch einer Psychose veranlassen.

d) Neurosen. Unter diesen kommen namentlich Hysterie, Chorea, Epilepsie und Neurasthenie in Betracht. Die gröfste Rolle spielt die Epilepsie. Nachweislich verfallen ca. 80 % der mit Epilepsie behafteten Kinder im Verlauf ihrer Epilepsie in Geistesstörung.

e) Anderweitige körperliche Krankheiten. Zunächst ist der Einflufs akuter und chronischer Ohrenleiden unzweifelhaft. Der Einflufs der Nasenkrankheiten ist neuerdings oft übertrieben worden. Speziell hat man viel zu viel Gewicht auf die Behinderung der Nasenatmung (durch Verengerung oder Sekretverstopfung der Nasenwege) gelegt. Etwas bedeutsamer sind die chronischen Erkrankungen der Rachenhöhle. Speziell ist auch die Hypertrophie der Mandeln nicht ganz bedeutungslos, weil sie die Hörschärfe oft herabsetzt und dadurch das Aufmerken erschwert. Die psychischen Veränderungen, zu welchen der Zahnungsprozefs (Dentition) Anlafs gibt, sind meist ganz vorübergehender Natur (Reizbarkeit, Angstanfälle, Sinnestäuschungen bei erblich prädisponierten Kindern). Die

Krankheiten des Verdauungstrakts spielen gleichfalls zuweilen eine Rolle, doch sind Magendarmstörungen oft auch Folge und Begleiterscheinungen der kindlichen Psychosen. Die Bedeutung der Wurmkrankheit (Helminthiasis) ist früher oft überschätzt worden. Fälle, in welchen eine Kinderpsychose ausschliefslich durch Wurmparasiten hervorgerufen wurde und daher auch mit Beseitigung der letzteren unmittelbar schwand, sind extrem selten.

Grofse Bedeutung haben akute fieberhafte Infektionskrankheiten. Dafs im Verlauf derselben namentlich bei Kindern sich oft die sog. Fieberdelirien einstellen, ist bekannt. Nicht selten treten jedoch auch vollentwickelte Psychosen auf, so namentlich bei Typhus, Keuchhusten, Masern, seltener bei Scharlach, Lungenentzündung, akutem Gelenkrheumatismus u. s. f. Unter den 103 von Emminghaus zusammengestellten Fällen waren 26, in welchen eine akute fieberhafte Krankheit vorlag. Eine ganz besondere Stellung nehmen auch die schweren Zustände einfacher psychischer Erschöpfung ein, welche in der Rekonvaleszenz dieser Fieberkrankheiten oft eintreten. Auffällige positive Symptome fehlen hier, im wesentlichen handelt es sich nur um ein ausgeprägtes Versagen des Gedächtnisses. Mitunter sind solchen Kindern die einfachsten Erinnerungsbilder verloren gegangen. Viele haben, wie man sich auszudrücken pflegt, das Sprechen verlernt. Zugleich sind alle Gefühlstöne mehr oder weniger abgestumpft. Wochenlang besteht eine völlige Apathie. Fast stets gehen diese Störungen, in welchen der Unerfahrene leicht die ersten Anfänge des Schwachsinns vermutet, bei zweckmäfsiger Behandlung in Genesung über.

Unter den chronischen fieberhaften Krankheiten führen namentlich die Tuberkulose und die Malaria gelegentlich zu Kinderpsychosen.

Von den sog. konstitutionellen Krankheiten kommt nur die Bleichsucht (Chlorose) in Betracht. Sie spielt namentlich bei der Entstehung der Psychosen der Mädchen jenseits des 12. Jahres oft eine wichtige Rolle, doch ist sie fast niemals einzige Krankheitsursache.

f) Ernährungsstörungen. Ungenügende Ernährung ist oft ein entscheidender ätiologischer Faktor, namentlich wenn ungenügender Schlaf und übermäfsige Arbeit hinzukommen. Die Kinder, welche in Fabriken arbeiten, erkranken z. B. in erschreckend grofser Zahl. Auch in Deutschland gehören solche Fälle keineswegs zu den Seltenheiten.

g) Affekte. Kummer, Sorge, Ärger und Furcht einerseits sowie der akute Affekt des Schreckens andrerseits sind im Kindesalter nicht von solcher Bedeutung für die Entstehung von Psychosen wie im späteren Lebensalter. Emminghaus vermochte nur in 24 unter 103 Fällen psychische Ursachen nachzuweisen. Für die Erwachsenen würde sich dasselbe Verhältnis fast doppelt so hoch stellen. Jedenfalls ist der Schreck noch am häufigsten Ursache einer Kinderpsychose. Das Heimweh, welches namentlich bei Mädchen jenseits des 15. Lebensjahrs eine schwere pathogenetische Bedeutung hat, führt im Kindesalter sehr selten zu Psychosen.

h) Sexuelle Exzesse. Unter diesen spielt fast nur die Onanie (Masturbation) eine Rolle. Die Psychiatrie ist zu folgenden Sätzen über diese Rolle gelangt. Wo die Masturbation ganz spontan, d. h. ohne Verführung und ohne Reizeinwirkung von seiten erkrankter Genitalien (Phimose, Oxyuren usw.) und sehr früh und sehr exzessiv auftritt, ist sie in der Regel Begleit- und Folgeerscheinung (nicht Ursache) einer Psychose oder wenigstens einer krankhaften psychischen Veranlagung. Sie trägt in diesen Fällen oft auch dazu bei, den Ablauf der Psychose schwer und auch definitiv ungünstig zu gestalten. Wo die Masturbation auf Grund peripherischer Reize oder infolge von Verführung getrieben wird, führt sie selten zu Psychosen. Nur, wenn noch andere Schädlichkeiten hinzukommen z. B. (intellektuelle Überanstrengung usw.) trägt sie mitunter nachweislich zur Entwicklung einer Psychose bei.

i) Intellektuelle Überanstrengung. Die Überbürdung mit geistiger Arbeit wurde schon 1804 von Peter Funk als ein wichtiger ätiologischer Faktor für die Kinderpsychosen aufgeführt. Vielfältige Untersuchungen haben gelehrt, dafs fast niemals die intellektuelle Überbürdung, wo sie als einziges ätiologisches Moment auftritt, im Kindesalter eine Psychose hervorruft, hin-

gegen ist sie wohl im stande, den Einfluſs anderer ätiologischer Momente wirksam zu machen, bezw. in Gemeinschaft mit solchen oder auf dem Boden solcher anderen Momente eine Kinderpsychose hervorzurufen. Namentlich auf dem Boden erblicher Belastung führt sie oft direkt zum Ausbruch einer schweren Psychose. Am gefährlichsten ist sie erfahrungsgemäſs dann, wenn ein grelles Miſsverhältnis zwischen Begabung und Schulanforderungen besteht. Wenn das Gymnasium einen verhältnismäſsig groſsen Prozentsatz von Kinderpsychosen liefert, so liegt dies weniger an dem absoluten Maſs der intellektuellen Anforderungen, sondern vielmehr an dem Miſsverhältnis zwischen diesem Maſs von Anforderungen und der Beanlagung, welche diesen Anforderungen nicht entspricht.

k) Erziehungsfehler. Diese sind den bisher aufgezählten Faktoren insofern nicht koordiniert, als sie gewöhnlich sehr zusammengesetzter Natur sind und sehr oft einige der schon aufgeführten Faktoren in sich begreifen. Einfache Vernachlässigung der Erziehung führt nur sehr selten zu Geisteskrankheit, sondern gewöhnlich nur zu körperlicher oder sittlicher Verwahrlosung. Der geistigen Gesundheit wird die Erziehung erst dann gefährlich, wenn positive Fehler begangen werden. Zu diesen positiven Fehlern ist namentlich zu rechnen: Verweichlichung und zwar körperliche ebensowohl wie geistige, Begünstigung einer verfrühten Entwicklung der Phantasie, Verkürzung des Schlafes und des Aufenthalts im Freien und unzweckmäſsige Ernährung (Verabreichung alkoholischer Getränke, starken Kaffees oder Tees u. dgl. m.). Alle diese Erziehungsfehler führen selten als solche unmittelbar zu einer Psychose, aber sie bereiten den Boden für die Psychose vor: es genügt später eine verhältnismäſsig geringfügige Schädlichkeit, um eine schwere Psychose zum Ausbruch zu bringen.

l) Nachahmung (Imitation). Psychische Ansteckung ist in unserem Jahrhundert im Kindesalter viel seltener als früher. Einzelne »Epidemien« von Geistesstörung sind freilich auch in den letzten Jahrzehnten in Schulen, Waisenhäusern usw. beobachtet worden. Meist handelt es sich um Sinnestäuschungen und Wahnvorstellungen religiösen Inhalts.

**4. Erkennung.** Die Erkennung oder Diagnose der Kinderpsychosen ist, soweit sie für den Erzieher in Betracht kommt, in dem Artikel »Diagnose psychischer Erkrankungen« ausführlich behandelt.

**5. Prognose.** Die Aussicht auf Genesung läſst sich bei Kinderpsychosen nur nach zum Teil sehr verwickelten Gesetzen bestimmen, deren Aufführung hier zu weit führen würde. Die angeborenen Kinderpsychosen gelangen fast niemals zur Heilung. Die erworbenen Kinderpsychosen gehen in über 50% der Fälle in Heilung über. Die Prognose hängt ganz wesentlich davon ab, ob das erkrankte Kind rechtzeitig in spezialistische Behandlung gelangt oder nicht. Tödlicher Ausgang ist selten. Doch sind Fälle bekannt, wo infolge fortschreitender Erschöpfung oder durch Selbstmord der Tod eintrat. Rückfälle sind kürzere oder längere Zeit nach völliger Genesung sehr häufig.

**6. Einteilung.** Man teilt die Kinderpsychosen am vorteilhaftesten ein in a) Defektpsychosen; b) Psychosen ohne Intelligenzdefekt.

Die Defektpsychosen sind dadurch charakterisiert, daſs ein Intelligenzdefekt (Gedächtnis- und Urteilsschwäche bezw. Armut an Erinnerungsbildern und Assoziationen) das Hauptkrankheitssymptom darstellt. Sie sind meist angeboren und werden auch unter der Bezeichnung »angeborener Schwachsinn« zusammengefaſst. Die wichtigsten Psychosen ohne Intelligenzdefekt sind Manie, Melancholie, Stupidität, die akuten und chronischen Formen der Paranoia (erstere auch als Amentia bezeichnet), die Dämmerzustände, die Begleitdelirien und die sog. psychopathischen Konstitutionen. Wegen ihrer speziellen ätiologischen Beziehung unterscheidet man gewöhnlich auſserdem noch das epileptische, hysterische, choreatische und neurasthenische Irresein. Die meisten dieser Krankheiten sind in Einzelartikeln ausführlicher besprochen.

**7. Prophylaxe.** Die Verhütung der Geistesstörungen im allgemeinen gründet sich auf die Lehre von den Ursachen der Geistesstörungen. Es kommen daher namentlich folgende Momente für Eltern und Erzieher in Betracht.

a) Einfache, kräftige Ernährung, unbe-

dingte Vermeidung aller alkoholischen Getränke, desgleichen starken Tees, starken Kaffees usw.

b) Abhärtung gegen Kälte (keine Federbetten, keine zu warme Kleidung! regelmäfsige kalte Waschungen des ganzen Körpers zu jeder Jahreszeit), gegen Schmerz (Ignorierung der Schmerzen bei einem leichten Falle usw.) und überhaupt gegen äufsere Reize.

c) Ausreichende Gewährung von Ruhepausen und Schlaf.

d) Regelung der geistigen Arbeit. Dabei ist vor allem die Ungleichheit der Begabung in Betracht zu ziehen. Wenn 50 Kindern einer Schulklasse täglich die gleiche Zahl von Unterrichtsstunden erteilt und die gleiche Zahl häuslicher Aufgaben gegeben wird, so wird je nach der Begabung eine enorm verschiedene Leistung verlangt. Der sicherste Mafsstab für das Mafs der erlaubten Anforderungen ist die Ermüdung, das beste Zeichen der letzteren das Versagen der Aufmerksamkeit und die Verlangsamung der geistigen Arbeit. Unaufmerksamkeit ist bald Ablenkung der Aufmerksamkeit und dann für unsere augenblickliche Betrachtung gleichgültig, bald hingegen auch Versagen der Aufmerksamkeit und dann eine Mahnung, dafs die Grenze der erlaubten Anforderungen erreicht ist. Die Verlangsamung der Assoziationen läfst sich direkt durch psychophysische Messung bestimmen. Indes auch ohne solche entgeht sie dem Beobachter kaum. Auch sie beweist, dafs das Gehirn der Ruhe bedarf.

e) Überwachung des Phantasielebens. Überwuchern des letzteren gefährdet die geistige Gesundheit, wie die klinische Erfahrung lehrt, viel mehr als intellektuelle Überbürdung. Indianergeschichten, Jagdabenteuer und Romane eignen sich nicht für die Lektüre des Kindes, wenigstens nicht für diejenige eines erblich belasteten oder anderweitig gefährdeten Kindes. (S. auch unter Degeneration.)

f) Überwachung der geschlechtlichen Entwicklung. (S. unter Geschlechtstrieb und unter Onanie.)

g) Regelmäfsige Gymnastik.

Selbstverständlich sind alle diese Verhütungsmafsregeln bei erblich belasteten Kindern doppelt peinlich durchzuführen.

8. **Behandlung.** Die Behandlung fällt dem Arzte zu, ist daher als solche hier nicht zu besprechen. Hier ist nur anzugeben, was der Erzieher zu tun hat, wenn er eine in der Entwicklung befindliche Geisteskrankheit bei einem Kinde erkannt hat. Jedenfalls ist stets, also auch in zweifelhaften Fällen, sofort ein Arzt zuzuziehen. Jeder Aufschub verschlechtert die Prognose. Dabei mufs ich leider betonen, dafs viele praktische Ärzte psychiatrisch ganz unerfahren sind. Es hängt dies mit der bedauerlichen Tatsache zusammen, dafs in Deutschland der Arzt in seinem Staatsexamen bis jetzt keine spezielle psychiatrische Prüfung zu bestehen hatte. Ich mufs daher leider raten, in allen Fällen, wo der Hausarzt über psychiatrische Vorbildung nicht verfügt, das Gutachten eines spezialistisch ausgebildeten Arztes einzuholen. Nur so wird der rechtzeitige Eintritt einer zweckmäfsigen Behandlung und damit die volle Ausnutzung aller Chancen auf Genesung erreicht.

Literatur: West, Journal für Kinderkrankheiten. 1860. — Berkhan, Korresp.-Bl. der d. Gesellsch. f. Psychiatrie. 1863. — Hagen, Statistische Untersuchungen über Geisteskrankheiten. Erlangen 1876. — Oldendorff, Irrenstatistik. Realencyklopädie d. ges. Heilkunde von Eulenburg. Wien 1881. — Henoch, Vorlesungen über Kinderkrankheiten. Berlin 1883. — Baginsky, Lehrbuch der Kinderkrankheiten. Braunschweig 1883. — Scherpf, Jahrb. f. Kinderheilkunde. N. F. Bd. 16. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. S. 4 bis 63. Tübingen 1887. — P. Moreau, Der Irrsinn im Kindesalter. Übers. von D. Galatti. S. 15 ff. u. S. 342 ff. Stuttgart 1889. — Ziehen, Psychiatrie. S. 208 ff. Leipzig 1902. — Ders., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1903.

Berlin. Th. Ziehen.

## Geiz, Geldgier

s. Habsucht

## Geldstrafen

s. Strafen

## Gelüste

s. Genufssucht

## Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen

1. Definition des Ausdruckes: Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen. »Gesamtschule«. 2. Entwicklung und Grundprinzipien der gemeinsamen Erziehung. 3. »Palmgrenska Samskolan« in Stockholm. 4. Gemeinsame Erziehung in verschiedenen Ländern. 5. Gemeinsame Erziehung vom moralischen, hygienischen, pädagogischen und sozialen Gesichtspunkte betrachtet.

**1. Definition des Ausdruckes: Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen. »Gesamtschule«.** Das Wort Gesamtschule*) bezeichnet in seiner wirklichen und engern Bedeutung eine solche höhere Lehranstalt, in welcher Knaben und Mädchen nebeneinander, Seite an Seite, in denselben Lehrsälen unterrichtet und erzogen werden. Die Gesamtschule ist also nicht nur ein Aggregat von Knaben und Mädchen, sondern sie ist eine Schule, welche unterrichtet und erzieht, d. h. die den ganzen Menschen — Sinnes-, Verstandes- und Willensrichtung, mit einem Wort, den Charakter — ausbildet, und dabei Knaben und Mädchen gemeinsam erzieht und unterrichtet, wie am häuslichen Herde Brüder und Schwestern unter gemeinsamer väterlicher und mütterlicher Leitung heranwachsen. Der gemeinsame Unterricht und die gemeinsame Erziehung sind also synonyme Begriffe.

**2. Entwicklung und Grundprinzipien.** Die Gesamtschule in ihrer jetzigen Gestalt fand ihre erste Heimat in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, welche nach und nach von Emigranten bevölkert wurden. Diese Auswanderer, welche an europäische Kultur und Sitten gewöhnt waren und im Anfang zerstreut, in weiter Entfernung voneinander wohnten, waren aus verschiedenen Ursachen gezwungen, sowohl bei der Erziehung ihrer Kinder, wie in anderer Hinsicht gegen die Anschauungen und Prinzipien der alten Welt zu handeln und neue Bahnen zu brechen. Bei ihnen, in diesem unkultivierten neuen Heimatlande, hatte die Schule noch nicht in erster Linie die Aufgabe, Beamte und Staatsmänner heranzubilden, sondern ihr Streben mufste vielmehr darauf gerichtet sein, die von der alten Welt ererbte Volksbildung, die für Männer und Frauen gleich notwendig ist, beizubehalten. Die Gesamtschule war also eine notwendige Folge dieser Umstände. Die Amerikaner hatten keine Theorie einer gemeinsamen Erziehung für Knaben und Mädchen nach jetzigen europäischen Begriffen. Bei ihnen war die Gesamtschule einfach eine praktische Notwendigkeit, eine wirtschaftliche Frage.

In Europa verhält sich die Sache anders. Die christlichen Schulen, ursprünglich Klosterschulen, welche die alten, von Juden (Prophetenschulen), Griechen und Römern (Philosophenschulen) ererbten Anschauungen pflegten, sahen anfangs die Schule nur als ein Mittel an, Lehrer und Geistliche auszubilden, und infolgedessen wurden die Frauen vom Schulunterrichte ausgeschlossen, was auch der Fall war, als später die Schulen die neue Aufgabe bekamen, Staatsdiener (Beamte) auszubilden. In der Jetztzeit, da das Gebiet für die Tätigkeit der Frauen sich erweitert, wurde das Bedürfnis nach Mädchenschulen fühlbar. Aber den alten, tausendjährigen Traditionen folgend, dachte niemand daran, wissensdurstige Mädchen in die Knabenschulen aufzunehmen, und so entstanden die parallellaufenden europäischen Knaben- und Mädchenschulen.

Auch in anderer Hinsicht besteht ein scharf hervortretender Unterschied zwischen den Gesamtschulen der alten und der neuen Welt. Die amerikanischen Gesamtschulen sind, wie vorher gesagt, durch rein wirtschaftliche Verhältnisse ins Leben gerufen worden; die europäischen (d. h. die schwedischen) dagegen haben ihren Ursprung dem Sittlichkeitsbegriff und einer erhöhten, strengeren Anforderung an die Sittlichkeit zu verdanken. Die Überzeugung, dafs die gemeinsame Erziehung, auf göttlichen und natürlichen Voraussetzungen ruhend, in sittlicher Beziehung besser und wirksamer auf Knaben und Mädchen einwirken könne, als die getrennten Schulen bisher es vermocht haben, war und ist noch der Grund der Entstehung aller neueren europäischen Gesamtschulen.

*) Der Kürze wegen wird in diesem Aufsatze gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen mit dem Worte »Gesamtschule« bezeichnet, schwedisch: Samskolan.

In den meisten europäischen Ländern gibt es wohl seit vielen Jahren Volksschulen, wo Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden. Aber diese sind keine Gesamtschulen im eigentlichen Sinne des Wortes. Die modernen Gesamtschulen umfassen einen Lehrplan, der weit über den der Volksschule hinausgeht. — Die gemeinsame Erziehung nach europäischen Begriffen hat nichts mit der oppositionellen Reformagitation unserer Zeit zu tun, mag dieselbe auch darauf ausgehen, die höhern und niedern Volksklassen zu vereinigen, oder die Schranken, welche die beiden Geschlechter trennen, wegzuräumen und das Weib zu einem sog. »Virago« zu machen, oder auch soziale und politische »Freiheit« anzustreben, oder den geistigen Konventionalismus mit einer Rückkehr zu der Natur zu ersetzen. Alles Derartige liegt außer dem Programm der Gesamtschulen. Das reformatorische Streben der jetzigen europäischen, namentlich der schwedischen, gemeinsamen Erziehung zielt darauf hin, unsere Schulen, die höheren und niederen, so viel wie möglich einer guten Familie ähnlich zu machen, von dem Grundsatze ausgehend: in demselben Maße wie die Schule in einiger Beziehung die Familie ersetzt, in demselben Maße ist sie auch als Erziehungsanstalt berechtigt, und übt sie einen gesunden und heilsamen Einfluß auf die Erziehung ihrer Schüler sowohl in geistiger als körperlicher Hinsicht aus.

Die Familie ist also das Vorbild für eine Schule, wo Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen werden — Gesamtschule. In einer Familie sind Vater und Mutter und meist Geschwister beider Geschlechter, welche zusammen erzogen werden. Es scheint also, als ob die Natur selbst die gemeinsame Erziehung befürworte; Vater und Mutter, die für die Erziehung der Kinder in der Familie sorgen, werden in der Gesamtschule von männlichen und weiblichen Lehrern repräsentiert, deren Aufgabe es ist, sich in ein mehr persönliches Verhältnis mit den Schülern und Schülerinnen zu setzen, als dies in den getrennten Schulen der Fall ist, also auf eine kräftigere Weise zu der allseitigern Ausbildung der jugendlichen Charaktere beizutragen. In einer guten, verständigen Familie läßt man die Kinder sich nicht immer und ausschließlich mit dem Buche oder mit Spiel beschäftigen, sondern man gibt ihnen auch eine ihren Kräften entsprechende körperliche Arbeit. Die moderne Gesamtschule nimmt daher Handarbeit und »Slöjd« als wichtige Faktoren in ihren Lehrplan auf und räumt denselben gleiche Rechte und gleiche Achtung wie dem Buche ein. In einer guten, verständigen Familie berücksichtigt man die ungleichen Anlagen und die verschiedene Begabung und richtet darnach die Ausbildung der Kinder. Die Gesamtschule soll auch in dieser Hinsicht suchen, ein Bild der Familie zu sein, und der ungleichen Begabung der Schüler entgegenkommen durch eine für jede Klasse begrenzte Wahlfreiheit in den verschiedenen Lehr- und Übungsfächern, d. h. sie soll ihren Schülern das Recht einräumen, das eine oder andere Fach fallen zu lassen, ohne jedoch ein neues in den Lehrplan einzuführen. Endlich soll die Gesamtschule auch darin dem Beispiel einer verständigen Familie folgen, daß sie zur Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens der Schüler der Überanstrengung vorbeuge durch Verkürzung der täglichen Arbeitszeit, so daß den Schülern auch während des Schulsemesters Zeit zu nützlichen Zerstreuungen und Arbeiten und zu einem angenehmen Familienleben geboten wird. Die Grundprinzipien, die sich in der schwedischen Gesamtschule geltend machen, lassen sich in folgendes zusammenfassen:

gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen, sorgfältige Überwachung und Pflege der sittlichen Ausbildung der Schüler:

Ausbildung des Verstandes sowohl wie des Herzens (des Charakters);

Steigerung der Selbsttätigkeit der Schüler;

Ausbildung individueller Anlagen;

Einschränkung der Unterrichtsstunden, um Zeit für praktische Arbeiten (Handarbeit, Slöjd und körperliche Übungen) zu gewinnen;

Wahlfreiheit in den betr. Klassen;

Gruppierung der Lehrfächer, d
stigen Entwicklung der Schül
chend;

verbesserte Unterrichtsr

**3. Palmgrenska Samskolan in Stockholm.** Genannte Prinzipien sind im allgemeinen die der jetzigen nord-europäischen Gesamtschulen, welche alle ihren Ursprung von Schweden herleiten, wo die erste Gesamtschule, die »Palmgrenska Samskolan«, im Jahre 1876 zu Stockholm gegründet wurde. Da diese Schule die Mutterschule der übrigen Gesamtschulen in Schweden, Norwegen und Finnland ist, denselben auch ihren Stempel aufgedrückt und aufserdem in 29 Jahren am konsequentesten die Idee der gemeinsamen Erziehung durchgeführt hat, dürfte es wohl hier am Platze sein, einige Worte über diese Schule anzuführen.

Die »Palmgrenska Samskolan« ist eine höhere Privatschule für Mädchen und Knaben, 12 einjährige Klassen umfassend, davon 3 Vorklassen. Die Schule hat die Berechtigung, die Reifeprüfung für den Abgang an die Universität abzuhalten, und umfafst sowohl Gymnasium als Realgymnasium und Oberrealschule. Die Anstalt zählt im allgemeinen 300 Schüler im Alter von 6—20 Jahren. Ungefähr die Hälfte der Anzahl sind Mädchen, welche in allen Klassen, von der niedrigsten bis zur höchsten, an der Seite der Knaben in denselben Lehrsälen unterrichtet werden. Gewöhnlich sind die Plätze so verteilt, dafs je ein Knabe und ein Mädchen nebeneinander sitzen. Die Anzahl der Lehrer und Lehrerinnen beläuft sich ungefähr auf 30; die Hälfte davon sind Frauen, welche in allen, auch den höchsten Klassen unterrichten und bei der Reifeprüfung in ihren Fächern prüfen. Das erste Abiturientenexamen an der Palmgrenska Samskolan wurde im Jahre 1888 abgehalten. Das damals abgelegte Examen dürfte in der Hinsicht allein stehend sein, wenigstens in Europa, dafs es das erste Abiturientenexamen war, welches von Knaben und Mädchen gemacht wurde, die in derselben Schule gemeinschaftlich ausgebildet worden. Seitdem haben jährlich Schüler und Schülerinnen in der Palmgrenska Samskola das Abiturientenexamen abgelegt. Die Schule hat eine jährliche Staatsunterstützung von 10 000 M.

**4. Gemeinsame Erziehung in verschiedenen Ländern.***) Die erste Samskola, welche nach dem Muster der »Palmgrenska Samskola« eingerichtet wurde, war die von Pastor K. T. Broberg: »Nya svenska läroverket« in Helsingfors (Finnland) 1880. Die Gesamtschul-Idee hat sich darnach weit verbreitet in Finnland, wo sie endlich in eine rein ökonomisch-politische Frage übergegangen ist. Sollen die Bewohner des kleinen Finnland in ihrem Selbsterhaltungskampf mit einiger Hoffnung auf Erfolg den Streit mit dem russischen Kolofs aufnehmen, so mufs es auf geistigem Gebiete geschehen, und deshalb geht das ganze Dichten und Trachten der Finnländer darauf aus, durch die Hebung ihrer intellektuellen Kräfte der Übermacht Stand zu halten. Daraus entspringt das grofse Interesse der Finnländer für Schulen und Unterrichtsanstalten. In solchen kleinen und armen Städten, wo die Kosten es nicht erlauben, getrennte Schulen zu errichten, sind Gesamtschulen gegründet worden. (S. d. Art. Finnländisches Schulwesen.)

Dieselben Gründe haben auch in gewisser Beziehung die Einführung der gemeinsamen Erziehung in den norwegischen Schulen veranlafst. In Schweden dagegen besteht keine für Knaben und Mädchen gemeinsame Staatsschule. Sowohl einzelne Abgeordnete als die Regierung selbst haben mehrmals beim Reichstag die Erlaubnis nachgesucht, gewisse Staatsschulen in Gesamtschulen umzugestalten, um »einen Versuch in dieser hochgepriesenen für Knaben und Mädchen gemeinsamen Erziehung anzustellen«, aber der Reichstag hat diese Anträge jedesmal abgelehnt. Die Weigerung ist jedoch nicht aus moralischen Gründen hervorgegangen, sondern aus rein ökonomischen. Aller Unterricht für Knaben (nicht für Mädchen, sofern derselbe über die Volksschule hinausgeht), ist nämlich sozusagen unentgeltlich in Schweden. Der Reichstag hat aus dieser Ursache gefürchtet, dafs der Unterricht der Mädchen, ebenso wie derjenige der Knaben, kostenfrei werden würde, wenn die Mädchen am Unterricht in den Knabenschulen teilnehmen, und dafs dadurch der Staat noch mehr belastet werde. Private »Samskolor« gibt es in Schweden, und von mehreren Orten ist das Gesuch an die Regierung ergangen,

*) Vergl. d. Zusatz, Seite 320.

die dortigen Staatsschulen in Samskolor zu verwandeln. Die Gesamtschul-Idee hat Anklang gefunden im Lande und es ist wohl nur eine Zeitfrage, ob das System allgemeiner angenommen werde. In Dänemark wird in pädagogischen Kreisen die gemeinsame Erziehung viel diskutiert; auch sind dort mehrere Gesamtschulen errichtet worden. Ähnlich steht die Sache in Deutschland, wo in Oldenburg Realschulen und in Baden und Württemberg Gymnasien und Oberrealschulen für beide Geschlechter offenstehen. Im allgemeinen kann man wohl sagen, dafs die Ansicht in den protestantischen Ländern sich immer mehr und mehr dem gemeinsamen Erziehungssystem zuneigt, während die Pädagogen in katholischen Ländern noch für die Trennung beider Geschlechter sind.

Die Frauen haben sich nach und nach auch den Zutritt an Hochschulen erkämpft. In Amerika waren die Frauen lange von der Universität ausgeschlossen, jetzt aber stehen ihnen die Lehrsäle offen. Auch die meisten europäischen Staaten haben nun in mehr oder weniger umfangreichem Grade den Frauen ihre Hochschulen geöffnet, die Schweiz 1864, Schweden 1870. In diesem Lande sind die Frauen berechtigt philosophische, juridische und medizinische Examina abzulegen.

**5. Gemeinsame Erziehung, vom moralischen, hygienischen, pädagogischen und sozialen Gesichtspunkte aus betrachtet.** Die Gründe, welche für und gegen die gemeinsame Erziehung angeführt werden, sind verschiedener Art: moralische, hygienische, pädagogische und soziale. Von diesen dürften wohl die moralischen die wichtigsten sein, und verschiedene Bedenken sind von Moralisten gegen die gemeinsame Erziehung angeführt worden. Zuerst sei hier gesagt, dafs derartige Bedenken ausschliefslich von solchen Personen herrühren, welche keine persönliche Erfahrung in dieser Frage haben, sondern ihre Urteile einzig und allein auf eine Theorie, auf unbewiesene Gerüchte gegründet haben, oder auf einzelstehende Fälle, die an schlechtgeleiteten Schulen oder an sog. »Konfirmationsschulen« vorgekommen, wo die getrennt erzogenen Kinder plötzlich und für kurze Zeit zusammengeführt werden. Aber überall, wo die gemeinsame Erziehung nach dem Muster eines guten Familienlebens, d. h. unter normalen Verhältnissen, angewandt worden, hat sie sich höchst vorteilhaft für die Sittlichkeit bewiesen. Sitten und Gebräuche haben ja nichts dagegen, dafs Jünglinge und junge Mädchen aufserhalb der Schule im sog. Gesellschaftsleben zusammentreffen und zwar im Strudel der Vergnügungen, des Genusses und der Versuchungen. Sollte es da ein moralisch abenteuerlicher Versuch sein, die Jugend beiderlei Geschlechts in der Schule und unter deren beständiger Kontrolle und ernster Arbeit zusammenzuführen? Warum sollte das gemeinsame Arbeiten in der Schule mit ihren geregelten Beschäftigungen mehr zur Unsittlichkeit auffordern, als dieser tägliche Verkehr aufserhalb der Schule, der nicht immer unter den Augen des Vaters oder der Mutter stattfindet, diese Spaziergänge, Besuche, Bälle, Theater usw. Ernstere Gedanken mufs wohl die Schularbeit wecken, als diese Vergnügungen. Vieles ereignet sich im ernsten Gange des Schullebens, was einer leichtfertigen Phantasie Zügel anlegt, und die Seite, von welcher die Jugend sich in der Gesamtschule kennen lernt, hat keineswegs den Charakter von Spiel und Scherz. Schüler und Schülerinnen erfahren oft, dafs es ihnen an Kraft und Talent fehlt zur Erfüllung ihrer Schulpflichten, dafs ihnen Fehler und Mängel anhaften, und freundlichen Rat und ernste Ermahnungen müssen sie unter vier Augen oder vor der ganzen Klasse willig entgegennehmen. Alles dies schlägt nieder, unterdrückt die Leidenschaft, aber entflammt oder erregt sie nicht. Tatsache ist, dafs besonders die Trennung und der Reiz des Neuen die Faktoren sind, welche den Geschlechtstrieb wecken und und unterhalten. In der Gesamtschule wird die Neugier gestillt anstatt gereizt; zugleich erhalten die beiden Geschlechter eine gesunde Kenntnis ihrer beiderseitigen Eigenschaften zur Befestigung der Sittlichkeit. Der Knabe lernt seine Roheit in Worten und Handlung unterdrücken, seine Mifsachtung der Frauen schwindet. Das Mädchen eignet sich eine gewisse Hurtigkeit und Lebensfrische an, lernt das Leben in ernsterem Lichte kennen als in den oft überspannten Mädchenschulen. Der Lehrer-

chor, der aus Herren und Damen besteht, wird ebenso humanisiert; der Geist und Ton in der Gesamtschule wird ein anderer als in den getrennten Schulen, und die Gesamtschule erfüllt in moralischer Hinsicht aus diesen Gründen eine ihrer schönsten Aufgaben, nämlich Unarten und Lastern so viel wie möglich vorzubeugen. Natürlich mufs die Disziplin, die Überwachung der Ordnung und des Anstandes, die in den getrennten Schulen infolge der Verhältnisse sich einseitig auf die Mädchen oder einseitig auf die Knaben bezieht und daher oft etwas hart und brutal wird, diese Disziplin mufs in der Gesamtschule ganz anders werden. Sie mufs sich etwas von dem Leben der Familie, der guten Familie, aneignen, mütterliche Milde mit väterlicher Strenge paaren. Sie mufs mehr wach, mehr eifrig sein, ohne aber der natürlichen Fröhlichkeit der Kinder Abbruch zu tun. Fleifsiger Umgang mit den Kindern, tägliche Unterhaltung mit so vielen von ihnen als möglich, Überwachung und Teilnahme an ihren Spielen und Beschäftigungen in den Erholungsstunden, sowie ein dem Kinde deutlich gezeigtes Interesse für alle seine Angelegenheiten und Arbeiten ist von gröfster Wichtigkeit. Das Achtgeben auf die kleinen Fehler, die bei diesem Umgang mit den Kindern leichter bemerkt werden, verhütet den Ausbruch der gröfseren. Unter solchen Verhältnissen mufs die Disziplin der Schule durch die gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen eher gefördert als erschwert werden, und hierin liegt eine der Ursachen zur Annahme der Idee der gemeinsamen Erziehung.

Was das Streben der Gesamtschule, dem Familienleben zu gleichen, anbetrifft, so hat man die Behauptung aufgeworfen, dafs eine solche Gleichheit in Wirklichkeit nicht vorhanden sei. Man sagt, in der Familie werden zwar Knaben und Mädchen zusammen erzogen, aber sie sind Geschwister, welches Verhältnis sie vor traurigen Abweichungen vom Wege der Tugend bewahrt. Hierauf ist zu erwidern, dafs die Natur, sich selbst überlassen, in Bezug auf Geschlechtsverhältnisse keine Geschwisterschaft kennt, sondern dafs es die Wachsamkeit der Eltern und Erzieher, d. h. die Erziehung in der Familie, ist, welche den Gedanken an Unsittlichkeit und den Ausbruch derselben unter den Geschwistern verhütet. Wo eine solche Erziehung fehlt, sieht man nicht selten auch zwischen Geschwistern Äufserungen direkter Unsittlichkeit. Zum sittlich guten Zustand in der Familie trägt auch das tägliche Zusammenleben bei, der intime Verkehr zwischen den Geschwistern, wodurch dem Reiz des Neuen nie Gelegenheit geboten wird, das Geschlechtsbewufstsein zu wecken, sowie die gegenseitige genaue Bekanntschaft, welche die Geschwister untereinander haben, in Bezug auf alle ihre Fehler, Vorzüge und Interessen — alles Faktoren, worauf die Gesamtschule in moralischer Hinsicht sich stützt.

In Schweden, Norwegen und Finnland scheint man nun ziemlich einig darüber zu sein, dafs die gemeinsame Ausbildung, sei es in der Schule oder an der Universität, sich in moralischer Beziehung als wohltätig erwiesen hat. Dieser Ansicht sind auch alle Lehrer und Lehrerinnen, welche an Gesamtschulen unterrichtet haben und noch unterrichten, und das ist ja bezeichnend für die Richtigkeit der Idee, dafs gerade in den Ländern, wo sie verwirklicht und durch die Praxis geprüft worden, der Gesamtschule Vertrauen entgegengebracht wird.

Von hygienischem Standpunkte aus ist die Frage der Gegenstand einer lebhaften Diskussion gewesen, seit die amerikanischen Frauen, nachdem sie bei mehreren der neueren Universitäten Zutritt erlangt, im Jahr 1870 forderten, dafs auch die älteste derselben, Harvard University, ihnen geöffnet werde. Einer von den Lehrern an der genannten Lehranstalt, Dr. E. H. Clarke, gab 1873 das Buch »Sex in education« heraus, worin er sich auf das entschiedenste gegen die Aufnahme der Frauen an der Universität aussprach, da die Frauen keine anhaltenden Studien aushalten könnten, ohne sich als Fortpflanzungswesen (Geschlechtswesen) zu verschlechtern oder unterzugehen, besonders da sie bei diesen Studien mit Männern wetteiferten. Hiermit brach er auch den Stab über die allgemeine Erziehung auf den früheren Altersstufen. Das kleine Werkchen rief eine ganze Literatur von Gegenschriften ins Dasein (E. B. Duffey, »No sex in education«, Caroline H. Dall,

»The other side«, Mary J. Jacobi, »Mental action and physical health«, Ann C. Brachett, »Education of american girls« usw.). Die Serie von Berichten, welche in den darauffolgenden Jahren von Ärzten und Rektoren solcher amerikanischen Universitäten, wo Frauen studierten, veröffentlicht wurden, bezeugten auch einstimmig, dafs regelmäfsige, wissenschaftliche Studien, weit entfernt, der Gesundheit der Frauen zu schaden, im Gegenteil anhaltend verbessernd auf dieselben einwirken, dafs Krankheits- und Todesfälle nicht zahlreicher unter den studierenden Frauen als unter den studierenden Männern sind, eher weniger zahlreich, und dafs Lehranstalten mit gemeinsamem Unterricht in sanitärer Hinsicht den übrigen nicht nachstehen. Um eine umfassende und sichere Erörterung der Streitfrage zu erhalten, liefs einige Zeit nachher »The association of Collegiate Alumnae«, nach einem statistisch ausgearbeiteten Plan, eine grofse Menge Angaben einsammeln betreffend den Gesundheitszustand der Frauen, welche Angaben später von Caroll Wright, Chef des statistischen Bureaus zu Massachusetts, bearbeitet und in dem Werke »Health statistics of women college graduate« veröffentlicht wurden. Die durch diese Untersuchung gewonnenen Resultate bestätigten so vollständig die Ansichten der Autoritäten jener Universitäten, dafs der Meinungsaustausch über dieselben nun als abgeschlossen betrachtet wird. Im Gegensatz zu Amerika, wo die Diskussion sich fast ausschliefslich um die Universität bewegt, während die zunächst darunter stehenden Schulen (»highschools)« nicht Gegenstand für einen eigentlichen Streit waren, ist der Widerstand in Europa (Schweden) hauptsächlich auf den gemeinsamen Unterricht im Übergangsalter gerichtet gewesen.

Das im Jahre 1885 von der schwedischen Regierung gebildete »Komitee für Mädchenschulen« hat sich gegen den gemeinsamen Unterricht an Privatschulen und an Staatsschulen solcher Städte, wo infolge der Einwohnerzahl getrennte Mädchenschulen existieren könnten, ausgesprochen. Gegen den Ausspruch dieses Komitees ist jedoch eingewendet worden, dafs die grofse Kränklichkeit an den schwedischen Mädchenschulen von ganz anderen Ursachen herrührt als von den Studien, und deshalb nicht als Grund gegen den gemeinsamen Unterricht angeführt werden könne, da die genannten Schulen bis jetzt gesonderte Schulen waren und auch noch sind. Man nimmt an, dafs die Gefahr der Überanstrengung, welche man durch das Wetteifern mit den Knaben für die Mädchen gefürchtet, dadurch aufgehoben werde, dafs die Mädchen in den Übergangsjahren den gleichalterigen Knaben sowohl in physischer als geistiger Entwicklung bedeutend überlegen sind.

Von pädagogischem Standpunkte aus ist sowohl der gleichartige als der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter vielfach bekämpft worden, besonders von Deutschen, und zwar aus dem Grunde, dafs die männliche Intelligenz an Grad und Art von der weiblichen verschieden sei; der psychische Grundcharakter des Mannes sei Selbständigkeit und Gedankenschärfe, der des Weibes dagegen Rezeptivität und Gefühl usw., und diese Ungleichheit müsse durch Trennung und ungleichen Unterricht bewahrt und weiter ausgebildet werden. Solche Unterschiede haben mehrere Psychologen als unbewiesene Konstruktionen verworfen; andere haben wohl zugestanden, dafs sie gewissermafsen begründet seien und gerade darin einen starken Beweggrund für die Einführung des gemeinsamen Unterrichts gefunden, da dies das einzige Mittel sei, der Einseitigkeit vorzubeugen und für beide Geschlechter eine gesunde harmonische Entwicklung zu gewinnen (Jean Paul, G. Baur u. a.). In der Tat haben die in den Gesamtschulen gemachten Erfahrungen an den Tag gelegt, dafs Knaben und Mädchen sich zwar zuweilen, jedoch nicht immer, schon früh etwas verschieden zeigen, sowohl in Bezug auf die Art und Weise, wie sie den Unterricht aufnehmen, als in ihrem Benehmen, dafs aber die gemeinsame Schularbeit in hohem Grade die Entwicklung der edlen Eigenschaften auf beiden Seiten begünstigt, und dabei die schlechteren wesentlich neutralisiert, wodurch die Fortschritte in den Studien gröfser werden, das Betragen besser und somit die ganze Unterrichtsarbeit leichter und erfolgreicher.

Was die soziale Seite der Frage anbetrifft, so wurde früher oft als ein Grund gegen die gemeinsame Erziehung angeführt, dafs die Aufgabe des Kindes in der mensch-

lichen Gesellschaft nicht nur durch seinen Stand, sondern auch durch sein Geschlecht vorausbestimmt sei: der natürliche Beruf der Frau, sagte man, ist, dem Haushalt vorzustehen oder in demselben hilfreich zur Hand zu gehen. Auf diese Einwendungen, wogegen die ganze moderne Frauenbewegung ein Protest ist, entgegnen die Freunde der gemeinsamen Erziehung, dafs die Frau in vielen Fällen durch die Macht der Verhältnisse getrieben werde, für ihre eigene Existenz und die ihrer Familie als Konkurrent des Mannes aufzutreten, dafs sie auch als Weib und Erzieherin dem Manne an Bildung gleichstehen müsse, sowie dafs eine auf Erfahrung ruhende Bekanntschaft mit der Natur des anderen Geschlechtes eine der Bedingungen für eine glückliche Ehe sei. (S. Art. Frauenfrage.)

Wenn nun durch das Gesagte gezeigt worden ist, dafs die Gesamtschule in vieler Hinsicht vollständig berechtigt und ebenso gut wie die anderen Schulen ist, so folgt daraus, dafs dieselbe, wenn sie ordentlich eingerichtet und geleitet wird, einen gewissen Vorzug vor den anderen hat; da das Programm, welches sie verwirklicht, ein Plus gegenüber den gesonderten Schulen umfafst. Und worin besteht dieses Plus? Darin, dafs die Erziehung in der Gesamtschule allseitiger, harmonischer und menschlicher wird durch das gegenseitige und kontrollierende Einwirken der beiden Geschlechter aufeinander zur Ausübung des Guten, sowie dadurch, dafs die Ordnung der Natur nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule und in dem wirklichen Leben nach zurückgelegter Schulzeit befestigt und anerkannt wird, — die Ordnung, welche bisher von den Pädagogen und Erziehern mit konventionellem Gutdünken in Bezug auf die Zwischenzeit oder das Schulstadium abgebrochen wurde. Es ist die Aufgabe der Gesamtschule dieses verbindende Zwischenglied herzustellen, ein Ganzes zu schaffen statt der Halbheit, Gleichgewicht statt der Einseitigkeit, und auch in der Schule das mächtige Element der gemeinsamen Erziehung einzuführen, welches die Familie und das Leben von selbst darbieten.

Endlich dürfte nochmals angeführt werden, dafs während die getrennten Schulen bei ihrem Unterricht hauptsächlich die Ausbildung des Verstandes bezwecken, die Gesamtschule darnach strebt bei ihren Schülern nicht nur den Verstand, sondern auch das Herz (den Charakter) auszubilden. Daraus entspringt das Streben der Gesamtschule, so viel als tunlich in ihrem ganzen Auftreten ein, wenn auch nur schwaches, Abbild der Familie darzustellen, wo ja unter der Aufsicht und Pflege des Vaters und der Mutter hauptsächlich der Charakter des Kindes geformt und ausgebildet wird.

**Zusatz:** Schweden. Der schwedische Reichstag nahm fast einstimmig im Jahre 1904 ein neues Schulgesetz an, das von der Regierung bestätigt wurde, in welchem verordnet wird, dafs in 14 schwedischen Städten staatliche Gesamt-Realschulen geöffnet und Frauen als Lehrer daselbst angestellt werden sollen. In demselben Gesetz wurde eine Steigerung des Schulgeldes aller Staatsschulen bis zu höchstens etwa 100 Kronen für das Schuljahr festgesetzt.

Dänemark. In Dänemark ist nunmehr gemeinsame Erziehung zu finden, sowohl in Kommunalschulen wie in Privatschulen.

Norwegen. Aufser den schon bestehenden norwegischen Gesamtschulen haben ferner einige Knabenschulen in ihre drei höchsten Klassen gemeinsame Erziehung eingeführt, während die ganze untere Schule Knabenschule bleibt.

Literatur: Von der Literatur über die gemeinsame Erziehung sei hier aufser den schon genannten Arbeiten besonders erwähnt: Rektor K. E. Palmgren, »Gemensam undervisning för flickor och gossar« (gemeinsamer Unterricht für Mädchen und Knaben). Stockholm 1876 und »Några erfarenheter om Samskolan« (einige Erfahrungen aus der Gesamtschule). Stockholm 1892, — »Palmgrenska Samskolan, deren Zweck und Wirksamkeit«. Stockholm 1892. — Dr. Curt Wallis, »Samskolan«. Amerikanische Schulverhältnisse, besonders die Gesamtschule und deren Hygiene betreffend. Stockholm 1888. — Pastor K. T. Brobergs årsredogörelser för nya svenska läroververket i Helsingfors. Norska Storthingets förhandlingar 1884, 85. — Verschiedene Äufserungen des schwedischen Reichstages 1887, 1890, 1893. — Nordisk familjebok. — Pädagogische Zeitung. Aufsatz von Otto W. Beyer. Berlin 1894. — W. Rein, Über gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen. Freiburg 1900. — Ders., »Wartburgstimmen«, 1903. — Flügel-Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Zimmer, Zeitschrift »Frauendienst«. Berlin 1903. — K. E. Palmgren, Er-

ziehungsfragen (Internationale pädagogische Bibliothek, herausgeg. von Chr. Ufer). Altenburg 1904. — Marie Martin, Gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Tägl. Rundschau, 1905, Nr. 33 ff. (Vergl. d. Art. Finnländ. Schulwesen.)

Stockholm. K. E. Palmgren.

## Gemeinsinn

1. Das Charakteristische des Gemeinsinns. 2. Die Erziehung zum Gemeinsinn.

**1. Das Charakteristische des Gemeinsinns** ist in den Schillerschen Versen ausgesprochen: »Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schliefs an ein Ganzes dich an!« — Ein absolutes Ganzes kann der Mensch nie werden. Was er ist, auch auf der höchten Stufe irdischer Vollkommenheit, das verdankt er nächst seinen Anlagen und seinem eigenen Streben der Gesellschaft im weitesten Sinne, deren Glied er in den Tagen seiner Wirksamkeit ist. Der Widerstreit der Geister stärkt seine Kräfte; einer sucht den andern im Wettbewerbe zu überbieten. Geht es nicht durch eigene Anstrengung, so nimmt man dazu das Wissen und Können anderer in Anspruch. Oberflächlich betrachtet scheint dies alles ein wildes Durcheinander zu sein, aus dem einzig die jedem Menschen eingeborene Selbstsucht als mafsgebend hervortritt. Je mehr man sich aber in dieses Spiel der Kräfte vertieft, um so mehr spürt man auch die ethischen Mächte heraus, die dabei tätig sind. Mag im einzelnen manches sich unser Mifsfallen zuziehen, das Ganze gefällt uns doch. Es ist die Idee der Vollkommenheit, die dabei ihr entscheidendes Wort mitspricht. Wo diese Erkenntnis sich Bahn bricht, da wird auch anderen sittlichen Forderungen im gesellschaftlichen Leben die Türe geöffnet, wo ursprünglich nur Person gegen Person sich bebetätigte. Der Streit verliert dabei seine persönlichen Spitzen, indem er als Kraftförderung empfunden wird, die dem Ganzen wieder zu gute kommen mufs.

Der Gemeinsinn ist eine gesellschaftliche Tugend. Jede Gesellschaft sucht einem bestimmten Zwecke zu dienen, für dessen Erreichung sie eine bestimmte Ordnung (Gesetze, Statzungen usw.) aufstellt, über deren Ausführung ein Vorstand (Regierung, Behörde, Komitee usw.) zu wachen hat. Dazu sind allerlei Anstalten und mancherlei Leistungen der Mitglieder notwendig. Diese Leistungen können aktiver und passiver Natur sein. Aktiver Natur sind sie, wenn die Mitglieder der Gesellschaft durch persönliches Tun und Geldbeiträge (Steuern) den Zweck zu erreichen suchen; passiv arbeitet man durch Entbehrungen und Leiden am gemeinsamen Wohle. Zu solchen Opfern verpflichtet sich jeder, der einer Gesellschaft beitritt; denn ohne dies könnte die Gemeinschaft nicht bestehen. Er erwartet freilich auch davon Förderung seiner eigenen Arbeit; aber er will durch dieselbe nicht blofs einen selbstsüchtigen Vorteil haben, sondern es soll damit gleichzeitig auch dem Ganzen gedient sein. Die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft hängt somit sehr von der Tüchtigkeit ihrer einzelnen Mitglieder ab. Diese ist um so höher anzuschlagen, je ethisch durchgebildeter das Denken, Fühlen und Wollen jedes Mitgliedes ist. Je mehr der einzelne fühlt, dafs er nur im Zusammensein mit Gleichgesinnten seine wahre Stärke erhalten kann, um so mehr wird er sich bemühen, nicht nur persönlich leistungsfähiger zu werden, sondern auch die Bestrebungen anderer in seinem und in verwandten Fächern nach und nach besser zu verstehen. Man mufs sich einen offenen Sinn zu erhalten suchen für alles, was hier und dort innerhalb des Berufes geschieht, ja für die ganze menschliche Arbeit. »Der Geist der Empfänglichkeit nach allen Seiten hin mufs in einem Gesellschaftskreise, ja in einem ganzen Volke als Gemeinsinn verbreitet sein.« (Ziller.)

Innerhalb gröfserer Gesellschaften sind die kleineren Vereine den Einzelwesen vergleichbar. Sie fühlen bald, dafs sie, um ihre Zwecke zu erreichen, sich den weiteren Kreisen unterordnen müssen. Auf diese Weise geniefsen sie den Schutz und die Förderung kräftigerer Verbände. Darum schliefsen sich die Familien in Gemeinden zusammen, die Gemeinden im Staat. Was man innerhalb der Gemeinschaften und Vereine von dem Einzelnen verlangt, das fordern Staat und Kirche von den in ihrem Bereiche sich befindenden Genossenschaften und Gemeinden: »sie sollen ihre Zwecke

dem allgemeinen Zwecke unterordnen und durch besondere Vereinstüchtigkeit in intellektueller, ästhetischer und materieller Hinsicht dem Ganzen dienen.« Je nach dem Umfange und der Art der Gesellschaft erscheint der Gemeinnsinn als Familiensinn, als Standessinn, als Bürgersinn, als Patriotismus, als Humanität, als Himmelreichsinn usw. Es ist selbstverständlich, dafs diese Gesinnungen in einer von den sittlichen Ideen durchdrungenen Gesellschaft einander nicht widersprechen. Vielmehr wird es so sein, dafs in der Reihe von der Familie bis zum Staat und von der Familie durch die Gemeinschaften hindurch zum Reiche Gottes eine Gesellschaft der anderen vorarbeitet, deren Verständnis den Mitgliedern eröffnet und je eine wirkungsvolle, höhere gesellschaftliche Arbeit ermöglicht.

Der Wert jeder Gesellschaft liegt in dem Grade des Gemeinsinns, den ihre Mitglieder für den Verein und dieser wieder für die neben- und übergeordneten Vereine an den Tag legen. Je mehr Gemeinsinn, desto mehr Gemeinwohl. Die Stärke der Gesellschaft hängt aber offenbar von der Stärke der Personen ab, aus denen sie sich zusammensetzt. Wer also eine wirkungsfähige Gesellschaft will, der mufs dafür sorgen, dafs seine Mitarbeiter willenstarke, auf das Gute gerichtete Naturen sind. Der Staat bemüht sich in dieser Hinsicht für seine innere Macht, indem er möglichst vortreffliche Bildungsanstalten schafft.

Die Förderung des gesellschaftlichen Lebens ist sowohl von der Tüchtigkeit der Einzelwesen als auch von der Verschiedenheit derselben innerhalb der Gemeinschaft abhängig. Nur wenn alle Liebhaber für alles, jeder jedoch Virtuose in einem Fache ist, läfst sich ein wahrer Gemeinsinn denken. Die Hauptsache dabei mufs freilich die Erziehung tun; sie mufs dafür arbeiten, dafs der einzelne Vielseitigkeit des Interesse und die daraus hervorgehende allgemeine Bildung besitzt, welch letztere ihm die Empfänglichkeit für gemeinsinnige Bestrebungen ermöglicht. Allerdings müssen dazu auch Familie und Schule ihre praktischen Beiträge liefern. Eine tüchtige allgemeine Bildung mufs die Grundlage jeder Berufsbildung sein.

Der Gemeinsinn vereinigt und stärkt die staatserhaltenden Mächte. Je lebendiger diese sind, desto weniger vermögen die zerstörenden Kräfte auszurichten. Hat eine Gesellschaft allzusehr gegen Zersplitterung zu kämpfen, so ist das ein sicheres Zeichen dafür, dafs ihr der echte Gemeinsinn fehlt. Macht man ähnliche Erfahrungen im Staatsleben, so weist dies auf denselben Schaden hin. Die Personen und kleineren Gemeinschaften usw. sind vom Egoismus beherrscht. Sie suchen in der Vereinigung nur sich selbst und arbeiten nicht mehr an der sittlichen Schönheit des Ganzen. Ihrem Privatwohl wird das Gemeinwohl nachgestellt, ohne zu überlegen, dafs jenes in diesem seine Grundlage hat.

Da der Gemeinsinn etwas Sittliches ist, so entsteht er nicht von selbst. Die Menschen müssen dazu erzogen werden; sie müssen durch die Erziehung seine grofse Bedeutung einsehen gelernt haben. Dann werden die Erwachsenen unter sich und in Gesellschaften den Gemeinsinn auch zu pflegen suchen. Die Gegenwart bietet dazu in ihrem Verkehrswesen, in ihrem Zeitungswesen, in ihrem Buchhandel usw. die reichsten Gelegenheiten.

**2. Die Erziehung zum Gemeinsinn** setzt voraus, dafs das Erziehungsziel für das Individuum die Bildung des sittlich-religiösen Charakters sei. (S. d. Art.) Die Vollkommenheit wird zwar weder durch das Einzelwesen noch durch die Gesellschaft erreicht; doch soll sie als Ziel stets erstrebt werden. Je relativ näher der einzelne diesem Ziele kommt, um so besser steht es auch in der Gesellschaft, welcher er angehört. Hier gleichen sich nämlich die starken und schwachen Seiten der Persönlichkeiten aus. Je tüchtiger diese auf bestimmten Gebieten der menschlichen Arbeit sind, um so wohlgefälliger ist der ethische Eindruck des Ganzen, dem sich der einzelne anschliefst.

Die Erziehung für den Gemeinsinn zerfällt in zwei Teile, in einen praktischen und in einen theoretischen. Der praktische Teil mufs für den andern das Anschauungsmaterial herbeischaffen, und damit auch die apperzipierenden Vorstellungen für diejenigen Teile der Theorie, welche nicht anschauungsmäfsig vorgeführt werden können. Man wird also zunächst nichts anderes zu tun haben, als den Gemeinsinn in denjenigen gesellschaftlichen Kreisen zu wecken,

denen das Kind in seiner Jugend angehört. Da ist vor allen die Familie zu nennen. Der rechte Familiensinn d. h. derjenige, der auch den höchsten Formen des Gemeinsinnes nicht widerspricht, wird sich beinahe von selbst an solchen Orten einstellen, wo der rechte Familiengeist vorhanden ist. Dieser aber beurkundet sich in der gegenseitigen Liebe und Achtung, deren Grundlage man in einer wahrhaft christlichen Gesinnung zu suchen hat. Doch muſs auch Positives geschehen. Ohne das berechtigte Sonderstreben der Familienglieder zu hindern, hat die Familienleitung die Kinder und das Gesinde darauf aufmerksam zu machen, daſs das Wohl der kleinen Gemeinschaft neben persönlicher Rührigkeit wesentlich auch auf gegenseitiger Unterstützung und Nachsicht beruht. Jedem Gliede ist seine spezielle Arbeit zugewiesen, und es muſs dabei das Bewuſstsein haben, daſs es durch dieselbe zunächst sich selbst, dann aber auch allen einen Dienst für das gemeinsame Wohl leistet. In der Verteilung der Arbeit soll womöglich zwischen Kindern und Dienenden nicht ein solcher Unterschied gemacht werden, der den Kindern den Gedanken nahe legt, gewisse Beschäftigungen seien für sie entehrend. Die Arbeit macht den Menschen nicht ehrlos, sondern nur die schlechte Gesinnung, die man mit ihr verbindet. Über die engen Grenzen der Familie hinaus geht die Erziehung zum Gemeinsinn, wenn das Kind seine Eltern Wohltätigkeit und Gastfreundschaft üben sieht. Sobald das nötige Verständnis dafür da ist, sollen Vater und Mutter mit ihren Knaben und Mädchen über gesellschaftliche Dinge im Geiste des Gemeinsinnes reden.

Denn die Familie kann noch mehr tun, als nur das, wozu sie innerhalb ihres engen Kreises und infolge ihrer verwandtschaftlichen Beziehungen zu anderen Familien angeregt wird. Es kommen Steuerzettel ins Haus, man bringt Aufrufe zur Unterstützung der verschiedenartigsten gemeinnützigen Bestrebungen, man errichtet in der Nähe öffentliche Bauten, legt Straſsen an usw. Alles dies geschieht unter den Augen der Kinder. Wenn sie gegen das Fragen nicht abgestumpft worden sind, so werden sie in bald kindlicherer, bald verständigerer Weise über diese Dinge um Auskunft bitten. Wo man nun zum voraus sich unwillig über Steuern, milde Gaben usw. äuſsert, da werden die Kinder auch nicht viel Gemeinsinn lernen. Einem einsichtigen Vater ist es aber doch möglich, seinen Kindern an der Hand der Familienerlebnisse wenigstens eine Ahnung von der Bedeutung jener von auſsen in das elterliche Haus eingreifenden Erscheinungen zu geben. Er wird dazu um so eher geneigt sein, wenn er selbst Mitglied einer Behörde oder eines Vereines ist. Auch die Mutter kann ihn darin unterstützen, da sie in dem Verein für arme Frauen oder im Missionsverein den Wert des Gemeinsinnes kennen gelernt hat. So greifen bereits aus dem Familienleben die Fäden ins öffentliche Leben hinüber und helfen dieses vorbereiten. Das Kind erfährt dabei, daſs diejenigen, die ihr wahres eigenes Wohl im Auge behalten, auch für ihre Mitmenschen entbehren, leiden und schaffen lernen müssen.

Aus dem Elternhause tritt das Kind in die Schule über. Wir wollen an diesem Orte nicht untersuchen, ob die Schule eine wirkliche Gesellschaft darstelle. Soviel ist unter allen Umständen sicher, daſs sie viel zur Bildung des Gemeinsinnes beitragen kann. Schon das ist von groſsem Wert, daſs durch den geschichtlichen Unterricht das Anschauungsmaterial für eine schulmäſsige Behandlung der Gesellschaftskunde bedeutend erweitert wird. Die Schule kann aber auch direkt zur Weckung gemeinsinnigen Lebens beitragen. Hat der Schüler auch Mühe herauszufinden, daſs man in der Schule auf Grund einer allgemeinen Ordnung ein gemeinsames Ziel zu erreichen habe, so ist ihm doch das bald klar, daſs er selbst etwas Rechtes lernen müsse, und ebenso bald sieht er ein, daſs jedem die Erreichung dieses Zieles durch seine Mitschüler oder wenigstens durch einzelne derselben erleichtert oder erschwert werden kann. Diese Einsicht muſs der Lehrer nur in richtiger Weise zu verwerten wissen. Scheibert sagt darum mit Recht: »Der Lehrer sehe jede Störung des Unterrichts, jede Teilnahmlosigkeit, welche ein Wiederholen nötig macht, jede Trägheit beim Unterrichte oder in der Arbeit, welche einen Aufenthalt in der Klasse herbeiführt oder auch nur dem Lehrer die frohe Laune und

Heiterkeit verdirbt, als einen Schaden für die übrigen Mitschüler an und wecke bei jeder Gelegenheit dieses Bewufstsein in dem fehlenden Schüler.« Scheibert ist überhaupt der erste Pädagog, der in seinem Buche über die höhere Bürgerschule dem Schulleben eine eingehende Betrachtung gewidmet hat. (S. d. Art. Schulleben.) Er meint, die Schüler müfsten auch dahin gebracht werden, dafs sie jede gute Leistung eines Mitschülers als eine für die ganze Klasse getane anerkennen und auch empfinden. Ist die Unterrichtsform rechter Art, so können die Schüler manches selbst finden, was ihnen an anderen Orten gegeben wird. Förderlich ist es ferner, wenn die kleinen Klassenvorrichtungen zu lauter Ämtern gemacht werden, für welches jeder seine Befähigung erst darlegen mufs. An einer Schule, die das Fachlehrersystem besitzt, ist dem Schulleben nur dann als Ziel die Erziehung zum Gemeinsinn zu stellen, wenn alle Lehrer in ihrem religiös-sittlichen Denken einheitlich gesinnt sind. Dann kann man die vorgeschritteneren Schüler auch veranlassen, den schwächeren in ihren Arbeiten zu helfen, ohne Betrug oder gar allzustarke Gefährdung der Selbsttätigkeit befürchten zu müssen. Im Dienste des Gemeinnsinns ist es auch, wenn sich die Schüler mit Büchern, Karten usw., die ihr besonderes Eigentum sind, gegenseitig aushelfen. Vieles kann auch indirekt durch den Religionsunterricht und durch den Unterricht in Geschichte und Poesie infolge einer packenden ethischen Besprechung bewirkt werden.

Ob die Anregungen in der Schule auf fruchtbaren Boden gefallen sind, das wird sich dem Lehrer in dem Verhalten der Schüler vor und neben der Schule, namentlich aber in den Pausen zeigen. Ein besonders geeignetes Mittel, Gemeinsinn zu pflanzen, sind die Schulreisen. Hier bietet sich dem Schüler Gelegenheit zu einem Handeln, das einen öffentlichen Charakter trägt. Nur müssen die Reisen auch wirklich pädagogisch ausgeführt werden. (S. d. Art. Schulreise.)

An der staatlichen Gemeinschaft nimmt der Einzelne erst Anteil, wenn er mündig geworden ist. Aber er mufs darauf vorbereitet werden. Dies ist in Bezug auf alle übrigen gesellschaftlichen Einrichtungen der Fall. Diese Vorbereitung übernimmt die Schule in dem sog. bürgerlichen Unterrichte. Ein gutes Lehrmittel hiefür ist Dörpfelds »Repetitorium der Gesellschaftskunde,« worauf wir für den theoretischen Teil der Erziehung zum Gemeinsinn verweisen. Wir schliefsen mit dem Worte: Gemeinsinn erhöhet ein Volk, aber Selbstsucht ist der Gesellschaft Verderben. (Vergl. d. Art. Sozialismus und Individualismus; Erziehung und Gesellschaft; Soziologie und Pädagogik.)

Literatur: J. H. Pestalozzis Schriften, von F. Mann. — Joh. Friedr. Herbart, Allgemeine praktische Philosophie (im zweiten Bande der Kehrbachschen Ausgabe der sämtlichen Werke). — C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule (1848), Seite 248—342. — Joseph W. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. — T. Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1870), S. 214—228. — F. W. Dörpfeld, Repetitorium der Gesellschaftskunde. — Ders., Begleitwort zur vierten Auflage des Repetitoriums der Gesellschaftskunde. — Tuiskon Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — W. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Drittes Heft. — K. A. Schmid, Encyklopädie usw. II. Band (1860), S. 689—693. — W. Rein, Die ethischen Forderungen in ihren Beziehungen zum wirtschaftlichen Leben der Gegenwart. Halle 1904.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

## Gemüt

s. Zuständliches Bewufstsein

## Gemütsentartung

s. Affektstörungen, Gefühlsstörungen und moralische Entartungen

## Gemütsruhe

1. Gemütsruhe und Gleichmut. 2. Die Grundlagen der Gemütsruhe. 3. Der Wert der Gemütsruhe.

**1. Gemütsruhe und Gleichmut** sind zwei Ausdrücke für dieselbe seelische Erscheinung; sie wollen sagen, dafs ein gewisses Mittelmafs der Bewegungen unter den Vorstellungen und den sie begleitenden Gefühlen und Willensstrebungen in der Seele vorhanden sei. Von einer absoluten Ruhe kann unter den Vorstellungen und damit auch im Gemüte des Menschen nicht die Rede sein, aufser etwa im tiefen

Schlaf, während einer Ohnmacht usw. Das Gemüt selbst ist etwas äufserst Zusammengesetztes. Man versteht darunter die Gesamtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen, und stellt es als solche dem Intellekte gegenüber, ohne damit beide in einen Gegensatz bringen zu wollen. Die intellektuelle Ausbildung ist im Gegenteil die Voraussetzung für jede gemütliche Bildung. In letzterer zeigt sich zwar das individuelle Sonderleben des Menschen allen seinen Mitmenschen gegenüber. Abhängig ist dasselbe von der leiblichen Organisation, namentlich von der Beschaffenheit der Sinne. Daraus erklärt sich auch, warum gewisse Gemütsrichtungen in den Familien erblich zu sein scheinen. So wichtig die Ausbildung des Geistes ist, so ist die Ausbildung des Gemütes doch noch viel wichtiger, aber auch um vieles schwieriger. Jene läfst sich mehr durch ein planmäfsiges Arbeiten des Erziehers erreichen; bei dieser ist es selbst bei sorgfältigster und ernstester Erziehung gar wohl möglich, dafs sich Gemütsrichtungen bilden, die man nicht will. In diesem Umstande beruht die teilweise Berechtigung der Rousseauschen Forderung, in der Erziehung negativ zu verfahren. Jedenfalls ist daran soviel richtig, dafs in der ersten Jugendzeit die Behütung und die Verhütung die besten Mittel für die Gemütsbildung sind. Sobald aber wirkliche Belehrung unabwendbar ist, so tritt neben jene Elemente der Unterricht in Haus und Schule, nicht um in erster Linie ein Wissen zu erzeugen, sondern um mit diesem ein reines Gemüt zu schaffen, oder, um mit Pestalozzi zu reden, das Herz zu bilden. »Wie grofs auch die Summe der Kenntnisse anwachsen mag, welche die menschliche Wifsbegier erwirbt, wie fein sich ferner die Einsicht in den Zusammenhang der Erscheinungen entwickeln und unter günstigen Umständen bis zu wissenschaftlichem Bewufstsein ihrer Gesetze steigern mag: so liegt doch am Ende der echt menschliche Charakter unserer Weltauffassung weit weniger in dieser Weite und Klarheit ihres Gesichtskreises, als in der Wärme der Färbung, die ihr die beständige Beteiligung des Gemütes an ihrer Ausbildung mitteilt.« Unser Wissen können wir mit diesem oder jenem, ja sogar mit vielen unserer Mitmenschen gemeinsam haben; unser Gemüt dagegen ist unser wahres Eigentum. Es macht unser Ich zu einem solchen, das sich von jedem anderen Ich unterscheidet. Darum liegt im Gemüt die Schwäche oder die Kraft der Persönlichkeit. Über die Macht des Gemütes hat Kant seinen letzten gröfseren Aufsatz geschrieben.

Nicht nur in der Erziehung, sondern auch in der Selbsterziehung mufs man für das Gemüt Sorge tragen. Dies geschieht schon dadurch, dafs man alles Unschöne, dessen Kenntnis der Beruf nicht fordert, von sich weist. Dahin gehört alles, wovon Rückert in Bezug auf die Lektüre sagt, »was durchaus dir nicht gefällt und gleichwohl etwas hat, womit es fest dich hält«. Selbst von den Affekten ist die Gemütsbildung bisweilen gefährdet. Es ist für diese nicht gut, wenn allzuhäufig Gemütserschütterungen vorkommen, auch dann nicht, wenn dieselben der aktiven Seite angehören sollten, obwohl diese Affekte unter Umständen einen hohen sittlichen Wert beanspruchen dürfen. Die Bibel sagt: Es ist das Herz ein trotziges und verzagtes Ding und böse von Jugend auf. Bald leicht, bald schwer den inneren und äufseren Eindrücken gegenüberstehend, wird es hin und her bewegt. Vom erlaubten Frohmut bis zur schwarzen Schwermut ist eine lange Reihe von Abstufungen möglich, und daneben treten die mannigfachsten Schattierungen des Gemütes auf: Sanftmut, Demut, Langmut, Edelmut, Grofsmut, Wehmut, Wankelmut, Mifsmut, Unmut, Übermut, Hochmut usw. Aber alle diese verschiedenen Richtungen bringen der Seele den Frieden nicht. Sie will von den Gefühlen und Begehrungen nicht überflutet oder gar trocken gelegt sein; sie sucht nach einem ruhenden Punkt in der Erscheinungen Flucht. Das Gemüt selbst wendet sich nach einem solchen hin. Es gleicht in dieser Beziehung der Magnetnadel, welche erst zur Ruhe kommt, wenn sie ihr Ziel gefunden hat. Nur wenn sich der Mensch im Besitze des Gleichmutes befindet, wo ihn äufsere Erfahrungen nicht mehr stark erschüttern können, ist er seinem Glücke nahe. Die wahre Ruhe kann ihm nur eine auf fester religiöser Weltanschauung ruhende Bildung geben. So wird

die Gemütsruhe in das Ziel der Erziehung aufgenommen; denn auf seiner Grundlage allein kann sich der sittlich-religiöse Charakter entwickeln und betätigen.

**2. Die Grundlagen der Gemütsruhe** sind bereits genannt worden. Es sind dies ein gesunder Körper und echte Bildung. Ein kranker Mann ist mannigfachen Störungen seines Gemütslebens ausgesetzt; er ist reizbarer und schneller aufgeregt, als ein Gesunder. Nirgends machen sich leibliche Übelstände in der menschlichen Arbeit fühlbarer, als im Erziehungsgeschäft. Wenn irgend jemandem, so mufs es dem Erzieher und Lehrer zur Pflicht gemacht werden, für seine Gesundheit zu sorgen. Er darf aber auch keine »gelehrte Krankheit« haben, sondern mufs sich einen offenen Blick für das Leben und seine Bedürfnisse zu wahren wissen. Auch für die Kinder ist das leibliche Wohlsein für die Erziehung zum Gleichmut sehr wichtig. Kränkliche Kinder sind nicht nur während ihres Unwohlseins pädagogisch schwer zu behandeln; sie machen auch infolge davon noch nach ihrer Genesung dem Erzieher mancherlei Schwierigkeiten. Ist schon die ruhige, gleichmäfsige leibliche Entwicklung für die Entstehung der Gemütsruhe von Bedeutung, so ist für dieselbe eine stille, friedliche, geistige und gemütliche Beeinflussung der Kinder noch weit wünschenswerter. Man hat von jeher in dieser Hinsicht auf die Familie hingewiesen, in deren stillem Frieden und geordnetem Tagesverlauf das Gemüt sich am besten zu entfalten vermöge. Aus solchen Häusern gehen auch die meisten wahrhaften Charaktere hervor, die sich leidenschaftslos und ohne Aufgeregtheit ihren engeren und weiteren gesellschaftlichen Pflichten hingeben. Aber auch der Einflufs der Schule ist nach dieser Richtung nicht zu unterschätzen. Doch mufs es eine Schule sein, die das Leben in einer guten Familie nachzuahmen sucht. Viel kann hier der Unterricht tun, indem er ein vielseitiges Interesse in die Seele des Kindes zu bringen sucht. (S. d. Art. Interesse.) Ist dieses recht lebendig und mannigfaltig, so kann dem Menschen auch bei den ärgsten Stürmen des Lebens die Gemütsruhe nicht verloren gehen, wie dies Hermann Kern in seiner Abhandlung über »die erziehende Aufgabe der Schule« so schön ausspricht. Dieses Interesse mufs aber hindrängen nach dem religiös-sittlichen Charakter, in dessen Mittelpunkt Gott steht. Dies führt uns auf ein letztes Mittel für die Erziehung zur Gemütsruhe, auf das Gebet. Zeller nennt sie darum eine Gabe Gottes, welche Auffassung mit der Bibel übereinstimmt. Denn diese sagt: Es ist ein köstliches Ding, dafs das Herz fest werde, welches geschieht durch Gnade. Ohne diese Festigkeit des Gemütes ist eine wahrhafte Erziehung gar nicht denkbar. In der Bildung, welche hier für die Gemütsruhe vorausgesetzt wird, sind verschiedene Abstufungen möglich. Sie ist schon dem gewöhnlichen Menschen erreichbar, der schlicht und recht nach dem Vorbilde Jesu zu leben sich bemüht. Und doch macht dasselbe Ziel dem philosophisch Gebildeten noch Mühe und Arbeit genug, obwohl er gerade im richtigen Philosophieren eines der anerkanntesten Mittel besitzt, sich Gleichmut zu erwerben. Ein solches Philosophieren wünscht Stoy allen, die sich dem Erzieherberufe widmen wollen: »O, möchte der Durst nach Wahrheit, der unzweifelhaft dem pädagogischen Gemüte natürlich ist, wiederum so wie in den Zeiten Kants und Pestalozzis alle guten Naturen zum Philosophieren nötigen, zu der Bearbeitung der Begriffe, mit welchen die freie selbstverleugnende Unterwerfung unter die Gewalt der Ideen verknüpft ist. Eine solche Stimmung des Gemüts erhebt das Individuum über das Gemeine, erhebt den Stand zu der Höhe, welche ihm gebührt!«

**3. Der Wert der Gemütsruhe** für jede Art erzieherischer Tätigkeit im Hause und in der Schule ist unverkennbar. Sie bewahrt vor Ausschreitungen und hilft allein zu einem erfolgreichen Arbeiten. Wir brauchen in dieser Beziehung zunächst nur auf die Vorbildlichkeit eines ruhigen Erziehers hinzuweisen. Was mancher Lehrer und Erzieher mit aller Sorgfalt und Liebe, mancher andere mit aller Strenge nicht bewirken kann, das geschieht unter dem Einflusse eines gelassenen und besonnenen Mannes wie von selbst. Darin zeigt sich die Macht des Beispieles. (S. d. Art.) Dem berufsmäfsigen Erzieher sagt Salzmann: »Von allen Fehlern und Untugenden deiner Zöglinge suche den Grund zuerst bei dir.«

Nur wenn der Lehrer ein innerlich gefestigter Mann ist, dann gleicht er unter seinen Schülern dem Felsen im Meer, an welchem sich die aufgeregten Wogen des jugendlichen Übermutes und Leichtsinnes brechen und abkühlen. Der Gleichmut gibt dem Erzieher die wahre Langmut und die rechte Strenge in der Behandlung des heranwachsenden Geschlechts. Die Gemütsgelassenheit läfst ihn auf dem Gebiete der Zucht keine übereilten Schritte tun; sie gibt ihm für die Bestrafung bei allfälligen Vergehen die rechte Würde, welche dem fehlbaren Kinde den Ernst des Erziehers nicht als Kälte erscheinen läfst. Es ist für den Erfolg der pädagogischen Arbeit ferner durchaus wünschenswert, dafs der Erzieher und Lehrer beim Strafen nicht im Affekte handle. (S. d. Art.) Heftigkeit des Erziehers läfst die Strafe leicht nur als Ausbruch einer unverständlichen Naturgewalt erscheinen, vor der das Kind erschreckt sich zurückzieht und ausweicht, wohl auch darüber lacht, wenn letzteres gelingt, aber moralische Achtung vor der Strafe und dem Strafenden wird dadurch nicht erweckt, ebensowenig zu moralischer Besserung durch sie angeleitet. (Waitz.)

Wie für die Regierung und die Zucht, so bietet die Gemütsruhe auch für den Unterricht die gröfsten Vorteile dar. Diese beruhen schon darin, dafs sie dem Lehrer eine möglichst vielseitig durchdachte Präparation und eine gute Ausführung derselben ermöglichen. Soll der Unterricht gemütsbildend wirken, so kann dies nur in vollem Mafse durch den Unterricht einer gemütsruhigen Person geschehen. Erst in diesem Falle erhält die Belehrung jene Herzenswärme, von der Jean Paul sagt: Leben zündet sich nur an Leben an. Dies wird sich ganz besonders im Religionsunterricht offenbaren. Aber auch da, wo es sich nur um das Verhalten der Menschen untereinander handelt, um Gehorsam, Gewissenhaftigkeit, Wohlwollen, Wahrhaftigkeit, Schamhaftigkeit, Wohlanständigkeit, Vaterlandsliebe, Gemeinsinn usw., ist dies nur möglich, wenn den Lehrer sittliche Gelassenheit leitet. Unter solcher Führung wird es auch dem Schüler klar, dafs er seine Ziele nicht mit Ungeduld zu erreichen im stande ist. Darum mufs man weder bei sich noch bei anderen auf ein allzu schnelles Vorwärtskommen dringen, sondern ein überlegendes stetiges Arbeiten im Auge behalten, das durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit ruft.

Literatur: J. H. Pestalozzis Schriften, herausg. von Fr. Mann. — J. F. Herbarts psychologische und pädagogische Schriften. — Mor. Wilh. Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. — Theodor Waitz, Allgemeine Pädagogik. — Joseph W. Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — Wilhelm Volkmann Ritter von Volkmar, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus. Zweiter Band.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

## Gemütsveränderung

s. Affektstörungen

## Genie

1. Begriff des Genies; Verhältnis zum Talente. 2. Die psychischen Faktoren des Genies; die Phantasie. 3. Bestimmung des Genies bei Kant. 4. Schopenhauers Erklärung. 5. Vischers Ansicht. 6. Genie und Erziehung.

**1. Begriff des Genies; Verhältnis zum Talente.** Unter Genie im engeren Sinne versteht man eine ungewöhnliche schöpferische Begabung für ein bestimmtes Gebiet menschlicher Tätigkeit, insbesondere der künstlerischen, welche durch Ursprünglichkeit, Neuheit und hohe Vollendung der hervorgebrachten Werke Bewunderung erregt. Die mit ihr Begnadigten werden als die Genien der Menschheit gefeiert, während man zugleich ihr eigenes Schaffen, da sie die Quellen der ihnen zuströmenden Gedanken und Gestalten selbst nicht zu nennen wissen, als von einem Genius geleitet ansieht. Nun spricht man jedoch nicht nur von einem dichterischen, malerischen, musikalischen, nicht nur von einem religiösen, wissenschaftlichen (mathematischen, philosophischen, pädagogischen usw.), politischen, sondern auch von einem militärischen, technischen, ja von einem geselligen, organisatorischen, Gedächtnis- und Übersetzer-Genie. Dies weist auf eine weitere Bedeutung, wonach schon die überraschende instinktive Sicherheit im Treffen des Richtigen bei schwierigen Aufgaben, auch ohne das schlechthin Einzigartige,

Nochniedagewesene und Bahnbrechende der Leistung, hinreichen würde, den Charakter der Genialität zu begründen. Eine Abschwächung des strengeren Sinnes wurde noch dadurch begünstigt, daſs das Eigenschaftswort genial, oft freigebig an nicht gar zu törichte Einfälle ausgeteilt, neben dem, was von einem wirklichen Genie herrührt, auch dem vielen bewilligt wurde, was nur von fern an solches erinnert.

Ist das populäre Bewuſstsein geneigt, im Genie nur einen hohen Grad des Talentes zu erblicken, so glaubte die Wissenschaft sich verpflichtet, einen spezifischen Unterschied zwischen beiden zu befestigen. Sie pflegt ihn darein zu setzen, daſs dem Talent nur die reproduktive Gewandtheit eigne, von vorhandenem Schönen angeregt Erfreuliches ähnlicher Art herzustellen, während dem Genie vorbehalten bleibe, die groſsen Schritte über den bislang erreichten Stand hinaus auszuführen in Schaffung neuer Kunstgattungen und neuer Stile. Hierbei muſste freilich das Flieſsende der Grenze zugestanden werden, da (abgesehen davon, daſs das Genie allemal zugleich Talent ist) jede Begabung eine groſse Anzahl von Teilbegabungen umfaſst, deren jede eines besonderen Stärke- und Entwicklungsgrades fähig ist. Ferner ist darauf hinzuweisen, daſs dem Talente in glücklicher Stunde Vollendetes und vollwichtig Eigenes gelingen mag, sowie sich andrerseits das Genie nicht stetig auf der Höhe hält, sondern zuweilen in die Niederungen der Anempfindung und Nachahmung hinabsteigt, auſserdem manche Erscheinungen der Kunstgeschichte, die sichtlich sich über das Niveau des Talentes erheben, ohne den Gipfel der echten und vollen Genialität zu erreichen, zur Statuierung eines Mittleren (Halb- oder fragmentarisches Genie) nötigten.

**2. Die psychischen Faktoren des Genies; die Phantasie.** Fragen wir nach den seelischen Faktoren, aus denen sich das künstlerische Genie zusammensetzt, so ist die Antwort leicht — und schwer. Begeisterung, vermählt mit Besonnenheit, das ist die älteste und gewiſs nicht unrichtige, nur allzu weitfaltige Formel, in die das Wesen des Genies einzufangen versucht worden ist. Nietzsche hat in seinem Erstlingswerke (Geburt der Tragödie, 1872) ähnlich das dionysische Element des Rausches von dem apollinischen des Traumes geschieden. Darüber ist allerdings kein Zweifel, daſs die Phantasie, die Gabe der Erzeugung gefühlsbelebter Bilder, den Hauptquell des künstlerischen Schaffens und Gestaltens ausmacht; ihr Zauberstab läſst aus den unbewuſsten Tiefen der erregten Seele den geistigen Stoff hervorsteigen, formt und gliedert ihn zu umgrenzten Anschauungen und stellt diese vor den Richterstuhl des prüfenden Geschmackes. Wie aber schon im Grunde des Schaffens das Schauen der Bilder und die Gefühlsdurchwärmung des Geschauten eins sind, so ist auch diese Doppelkraft weder von dem Mitteilungs- und Gestaltungsdrange trennbar, der das innerlich Erblickte in die äuſsere Realität hinüberträgt, noch von dem ästhetischen Gewissen, welches über das Dargebotene sein verdammendes, bestätigendes oder Verbesserung heischendes Urteil fällt. Und nicht als ein Fünftes, sondern wiederum den früheren innig gesellt, durchdringend zugleich und durchdrungen, kommt die Vernunft hinzu, welche den verknüpften Bildern den Geistatem einer Weltanschauung einhaucht. Diese mystische Hochzeit der schaffenden Potenzen und das Geheimnis der Bildung und Geburt der Keime, die dem befruchteten Schoſse entsprieſsen, zu belauschen, ist dem Auge des Psychologen noch nicht geglückt. Die Bekenntnisse groſser Künstler über Empfängnis und Ausgestaltung ihrer Schöpfungen nebst den Beobachtungen und Schlüssen ihrer Biographen sind wertvoll, aber sie führen nicht ins Zentrum; sie sprechen vom Zusammengesetzten, wo wir die Komponenten suchen, sie enthüllen immer nur ein schon Gewordenes, nicht das Werden selbst. Wir täuschen uns gern mit den gefälligen Substantiven Einbildungskraft, Gemüt, Geist, die doch nur wie mit einem Götternamen die zu lösenden und geheimnisvoll gelösten Aufgaben bezeichnen; denn wir kennen die Kräfte und Vorgänge nicht, welche, und nicht die Verbindung, in der sie zusammenkommen müssen, um jene Befehle auszuführen.

Die Assoziationspsychologie, welche die Fehler der Vermögenstheorie vermeiden will, ist unfähig, diesen verwickeltsten aller Prozesse zu erhellen und in das zarte Ge-

triebe des Auftauchens, Wachsens, sich Formens und Verknüpfens, des Verworfen-, Bestätigt- und Umgewandeltwerdens der schöpferischen Ideen einzudringen. Und die aktivistische Theorie hat die Mängel jener nur erst aufzudecken, nicht ihnen abzuhelfen vermocht. Wir müssen daher vorderhand auf eine »Erklärung« der hier in Betracht kommenden Phänomene noch verzichten. Um so willkommener sind die Versuche einer zergliedernden Beschreibung derselben, die reichlich und schätzenswert vorliegen.

**3. Die Bestimmung des Genies bei Kant.** Zuerst war Kant, und mit Glück, bemüht, die Merkmale des Genies schmucklos und präzis zu bestimmen (Kritik der Urteilskraft § 46—50). Er stellt ihrer drei auf: Unbewufstheit des Schaffens, Originalität (Hervorbringung von Unlernbarem) und Mustergültigkeit der Erzeugnisse, die anderen Genies als Beispiele zur Nachfolge, nicht zur Nachahmung dienen. »Genie ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel gibt.« Damit war das Problem der Vereinigung von Freiheit und Notwendigkeit im künstlerischen Schaffen gestellt, das seitdem vielfache Variationen erfahren hat, ohne dafs der Knoten gelöst worden wäre (Horwicz, Gesetz der Kunst, Grundlinien eines Systems der Ästhetik, 1869, S. 8 f.). Kant fügt hinzu, nur in der Kunst gebe es Genies, wogegen im Wissenschaftlichen der gröfste Erfinder sich vor dem mühseligsten Nachahmer und Lehrlinge nur durch den höheren Grad der Gelehrigkeit auszeichne; weil das, was der grofse Kopf in der Wissenschaft geleistet habe, sich gar wohl lernen lasse, also doch auf dem natürlichen Wege des Forschens und Nachdenkens nach Regeln liege und von dem, was durch Fleifs vermittels der Nachahmung erworben werden kann, nicht spezifisch unterschieden sei. Dies hat Vischer (§ 415) dahin richtig gestellt, dafs auch der grofse wissenschaftliche Geist geboren sein, also in seinem Tun etwas Unmittelbares sein müsse. »In der Wissenschaft mufs das Genie . . . als fliegender Blick, der die neue Schöpfung des Gedankens vor der Ausführung in schwebenden Umrissen vorausgreift, dem Beweise vorangehen«; aber allerdings nur vorbereitend wirke hier der Instinkt.

Kant hat nicht unterlassen, auch der psychologischen Wurzel des Genies nachzuspüren, und in seiner Erklärung, Genie als das belebende, die Gemütskräfte zweckmäfsig in Schwung setzende Prinzip sei »das Vermögen der Darstellung ästhetischer Ideen« (§ 49), einen zwar nicht zu voller Klarheit durchgearbeiteten, aber verheifsungsvollen Begriff eingeführt. Unter ästhetischer Idee versteht er eine anschauliche Vorstellung, die, einem Begriffe beigegeben, uns zu diesem auf unentwickelte Art mehr hinzuzudenken veranlafst, als in demselben aufgefafst und deutlich gemacht werden kann. Durch die poetische Versinnlichung des Gedankens wird eine Menge von Empfindungen und Nebenvorstellungen rege gemacht, die kein Ausdruck völlig erreicht. Auf die im Schönen gegebene Veranlassung, zu einem bestimmten Begriffe viel Unnennbares hinzuzudenken, auf den Ausblick in ein unabsehliches Feld verwandter Vorstellungen hatte schon Hemsterhuis den ästhetischen Genufs gegründet. Was dem Gedanken noch fehlt, hat Lotze ergänzt (Gesch. d. Ästh. S. 423): »der Reiz der ästhetischen Ideen liegt nicht blofs in der Unabsehlichkeit und unendlichen Teilbarkeit ihres Gedankeninhalts, sondern in dem Gefühlswert jedes kleinsten dieser Teilchen, und in der . . . . Übereinstimmung dieser Einzelwerte zu einem Ganzen.«

**4. Schopenhauers Erklärung.** Grofsen und nicht unverdienten Beifall hat Schopenhauer geerntet für seine geistreichen, von schönen Gleichnissen durchzogenen Darlegungen (Welt als Wille u. V. I. § 36, II. Kap. 31; Parerga I. S. 356—362; II. Kap. 3, 19, 20), die übrigens in Kants Lehre von dem rein kontemplativen Charakter des Geschmacksurteils oder dem uninteressierten Wohlgefallen am Schönen (Kr. d. Urt. § 2, 5) ihre Wurzel haben. Dafs sie sich von den Fäden, die sie mit den Grundbegriffen seines Systems verbinden, ablösbar erweisen, gereicht ihnen nur zum Vorteil. Die Grundbestimmungen sind diese: Die Kunst wiederholt die durch reine Kontemplation aufgefafsten ewigen Ideen, das Wesentliche und Bleibende aller Erscheinungen der Welt. Mit Genie bezeichnet man die überwiegende Fähigkeit zu einer (der in Erfahrung und Wissenschaft üblichen ganz entgegengesetzten, nämlich)

von allem Wollen gereinigten und vom Satze des Grundes unabhängigen Betrachtungsart der Dinge. Sein Wesen besteht in der Vollkommenheit und Energie der anschauenden Erkenntnis; sein Grundsatz ist, im Einzelnen stets das Allgemeine zu sehen. Kurz, Genialität ist nichts anderes, als die vollkommenste Objektivität. Sie werden so abgeleitet.

»Unnütz zu sein, gehört zum Charakter der Werke des Genies: es ist ihr Adelsbrief. Alle übrigen Menschenwerke sind da zur Erhaltung unserer Existenz«; nur jene sind ihrer selbst wegen da. »Deshalb geht beim Genufs derselben uns das Herz auf: denn wir tauchen dabei aus dem schweren Erdenäther der Bedürftigkeit auf.« Diese Wirkung beruht darauf, dafs sich der Intellekt des Genies von seiner Wurzel, dem Willen abgelöst hat. »Im Kopfe des von seinen Zwecken erfüllten Menschen sieht die Welt aus, wie eine schöne Gegend auf einem Schlachtfeldplan aussieht.« Jede Erregung des Willens hat eine Verfälschung der Erkenntnis zur Folge. »In ihrer wahren Farbe und Gestalt, in ihrer ganzen und richtigen Bedeutung kann die Welt erst dann hervortreten, wann der Intellekt, des Wollens ledig, frei über den Objekten schwebt und ohne vom Willen angetrieben zu sein, dennoch energisch tätig ist. Allerdings ist dies der Natur und Bestimmung des Intellekts entgegen, also gewissermafsen widernatürlich, daher eben überaus selten: aber gerade hierin liegt das Wesen des Genies.«

So gibt es eine zweifache Erkenntnis, die gewöhnliche und eine tiefere. Jene fafst die Dinge auf in ihren (räumlichen, zeitlichen und kausalen) Beziehungen zueinander und zum Willen des erkennenden Individuums; es ist die der meisten Menschen, welche von den Dingen eigentlich nichts sehen als gerade nur ihre Vorteile und Nachteile von denselben. Die andere aber, die geniale Erkenntnis ergreift in reiner, von der Herrschaft des Willens und damit von dem Kausalgesetz befreiter Kontemplation die Dinge selbst, ihr Wesen, ihre Ideen; diese sind ihr nicht bedeckt von dem, was die Person und ihr Wohl betrifft. Die Normalmenschen haben allein den subjektiven, die grofsen Männer dagegen einen doppelten, nämlich aufser jenem den objektiven Intellekt. Wer über das zum Dienste des Willens nötige Mafs hinaus einen entschiedenen, abnormen Überschufs von Intellekt hat, welcher dann von selbst in eine ganz (willens-)freie Tätigkeit gerät, deren Ergebnis eine rein objektive Auffassung der Welt ist, — ein solcher ist ein Genie. Indem das Genie bei Betrachtung eines Objekts von seiner Stelle in Zeit und Raum und dadurch von seiner Individualität abstrahiert, also seine blofse Form ins Auge fafst, wird das Objekt zur Idee; indem es zugleich sich selbst (sein Wollen) los wird, sich vergifst, um ganz in den angeschauten Gegenständen aufzugehen, wird es reine Intelligenz ohne Absichten und Zwecke, reines Subjekt des Erkennens und damit zum klaren Spiegel der Welt. Nur der entfesselte Intellekt vermag das Wesentliche der Dinge aufzufassen und wiederzugeben. In diesem Sinne ist es zu nehmen, wenn Jean Paul das Wesen des Genies in die Besonnenheit setzt. Es geniefst das wunderbare und bunte Schauspiel des Lebens von der Loge aus.

Das Talent ist ein Vorzug, »der mehr in der gröfseren Gewandtheit und Schärfe der diskursiven, als der intuitiven Erkenntnis liegt. Der damit Begabte denkt rascher und richtiger als die übrigen: das Genie hingegen schaut eine andere Welt an, als sie alle, wiewohl nur indem es in die auch ihnen vorliegende tiefer hineinschaut, weil sie in seinem Kopfe sich objektiver, mithin reiner und deutlicher darstellt.« Alle tiefe Erkenntnis wurzelt in der anschaulichen Auffassung der Dinge. Weil nun aber der Zufall »die Dinge selten zur rechten Zeit herbeibringt, selten zweckmäfsig ordnet und meistens sie in sehr mangelhaften Exemplaren uns vorführt, ... bedarf es der Phantasie, um alle bedeutungsvollen Bilder des Lebens zu vervollständigen, zu ordnen, auszumalen, festzuhalten und beliebig zu wiederholen.« Sie ist ein dem Genie unentbehrliches Werkzeug.

Grofs ist ein Mensch nur dadurch, dafs er bei seinem Wirken nicht seine Sache sucht, sondern einen objektiven Zweck verfolgt. So das Genie, dessen wahrer Ernst nicht im Persönlichen und Praktischen, sondern im Objektiven und Theoretischen liegt. Aufser dem individuellen Leben

führt es noch ein zweites, rein intellektuelles; dieses wird allmählich zur Hauptexistenz, der die persönliche sich als bloſses Mittel zum Zweck unterordnet. In der Erfahrungswelt fühlt es sich nicht zu Hause, daher seine geringe Befähigung zum praktischen Leben; genötigt, einem bloſs nützlichen Geschäfte, dem der Gewöhnlichste gewachsen wäre, obzuliegen, gleicht es einer köstlichen Vase, die als Kochtopf verbraucht wird. Ihm fehlt die Nüchternheit, die es dem verständigen Manne ermöglicht, stets auf seinem Posten zu sein. Es sorgt oft schlecht für seine Wohlfahrt und ist, bei seinem heftigen und leidenschaftlichen Charakter und seiner übergroſsen Sensibilität, Exzentrizitäten und Fehltritten, ja Torheiten ausgesetzt, vor denen der Normalmensch geschützt ist. Daraus entspringt leicht jene Überspanntheit der Stimmung, jene Heftigkeit der Affekte (oft über Kleinigkeiten, bei welchen ein Alltagsmensch ganz gelassen bleibt), jener schnelle Wechsel der Laune (bald träumerische Versunkenheit, bald Aufregung), unter vorherrschender Melancholie, die Goethe uns im Tasso vor Augen gebracht hat. Zwischendurch aber zeigt — gleich dem meistens bewölkten, bisweilen jedoch sich entschleiernden Gipfel des Montblanc — auch das meistens melancholische Genie eine gleichsam überirdische, aus der vollkommensten Objektivität des Geistes entspringende Heiterkeit, die wie ein Lichtglanz auf seiner hohen Stirne schwebt und aus seinem klaren, zugleich lebhaften und festen, den Charakter der Beschaulichkeit tragenden Blick leuchtet. Nach dem Worte des G. Bruno: in tristitia hilaris. Vergl. Volkelt, Schopenhauer (Frommanns Klass. der Philos. Band 10) 1900, S. 382, Anm. 397.

Einseitig ist an Schopenhauers Ansicht hauptsächlich die Auffassung der ästhetischen Anschauung als eines reinen Erkennens. Richtiger sahen hierin Lotze (Mikrokosmus II, 5, Kap. 2) und H. Siebeck (Das Wesen der ästh. Anschauung), welche mit Herder auf das sich Hineinfühlen in die Formen, das sich Versetzen in das Lebensgefühl der Gestalten als eine unerläſsliche Bedingung und den wesentlichen Faktor des ästhetischen Prozesses hinwiesen. Hierin sind ihnen unter den Jüngeren Karl Groos und Konrad Lange gefolgt.

**5. Vischers Ansicht.** Wir werfen noch einen Blick auf Fr. Vischers Ausführungen (Ästh. § 409—415). Das Talent ist ein bloſser Techniker der Phantasie, ist angeborene Leichtigkeit der Formtätigkeit, der die Urkraft des eigenen Gehaltes mangelt. Da der ideale Gehalt durch Anempfindung an fremde Selbsttätigkeit erzeugt wird, so fehlt zum Groſsen und Ganzen nur ein Härchen, nur das Tüpfchen auf das J. Sein Gedicht ist »ein verklärter Leib mit einer Spieſsbürgerseele« (Jean Paul). Das Talent kann sehr vielseitig sein, ist oft korrekter als das Genie und gerät am wenigsten in die Mängel, welche von einem Überschuſs an Gehalt herrühren. Das reine und ungeteilte Wirken der Phantasie in einem Individuum ist Genie. Sein inneres Tun ist ein geistiger Prozeſs, der durch ursprüngliche Gewalt, Fruchtbarkeit, Sicherheit, Einfalt und stille Tiefe, die sich als Naivetät in der ganzen Persönlichkeit kundgibt, ebensosehr ein Naturprozeſs ist und zur freien Notwendigkeit, die sich selbst das Gesetz gibt, zur Besonnenheit, die doch Eingebung bleibt, sich hindurcharbeitet. Seine Gebilde stehen da, als hätten sie sich selbst gemacht, als verständen sie sich von selbst. Originalität als ein Schaffen dessen, was nie dagewesen und als Ganzes nicht nachgeahmt werden kann, schlieſst ein schlechtweg neues Weltbild in sich. Allein dies absolut Neue ist zugleich das Uralte, was in jedem Zuschauer geschlummert. Denn das Genie ist ein objektiver Mensch, daher sein Weltbild, obwohl es das Allersubjektivste ist, zum reinen Wesen der Sache dringt. Dadurch reiſst es hin, bezwingt, wird exemplarisch und bildet Schulen; es ist die Person gewordene Regel und wird daher Gesetzgeber.

Der Genius sieht der Welt ins Herz; »er gesellt sich zum Weltgeist; er durchdringt die Welt, wie jener, beiden ist nichts verborgen« (Goethe). Er trifft den Nagel auf den Kopf, die Gestalten, die einzelnen Ausdrücke gehen typisch wie Sprichwörter durch den Mund des Volkes. Durch den divinatorischen Blick der Intuition kennt er die Welt ohne Weltkenntnis, erweitert sich zur Natur und Menschheit, als hätte er ihre verschiedenen Formen selbst durch-

lebt. Doch ist ihm das aus wenigen Mitteln der Anschauung erzeugte Weltbild kein Ersatz für die gemeine Erfahrung, kein sicherer Führer für den diskursiven Umgang mit den Dingen. Der Dichter »stellt mit Feuerblick, der Herzen und Nieren prüft, den Bösewicht dar, und wenn er ihm in der Wirklichkeit begegnet, wird er leichter, als ein anderer, von ihm betrogen werden.« Der geniale Schauspieler gibt einen ganzen und vollen Wurf, das reflektierende Talent ein Mosaik. — Ähnlich Karl Köstlin (Ästh. S. 795—803).

**6. Genie und Erziehung.** Die Aufgabe der Erziehung dem Genie gegenüber wäre die schwerste von allen, die ihr gestellt sind, wenn sie nicht in dem Vertrauen, daſs die Natur ihre köstlichsten Gaben nicht ohne starken Schutz ausstreue, sich im wesentlichen auf das Negative, die Fernhaltung irreleitender Einflüsse, beschränken dürfte. Unter den positiven sind die vornehmsten, das Gefühl der Heiligkeit des anvertrauten Pfandes und der aus ihm erwachsenden Pflichten zu schärfen und wachzuhalten, und der drohenden Hilflosigkeit für das praktische Leben vorzubeugen. Es ist durchaus nicht unmöglich, den Nachteilen, die sich der ungewöhnlichen Begabung anzuheften pflegen, zu wehren, ohne ihre Substanz zu gefährden; denn dieselben Kräfte, die im Innern die glückliche Entwicklung der genialen Anlage gewährleisten, sind zugleich fähig, ihren zarten Kern mit der festen Schale sittlichen Könnens zu umgeben, deren das Individuum für die Lebensführung bedarf.

Literatur: Auſser dem oben bereits Zitierten und der in Meyers Konversationslexikon unter »Genie« angeführten älteren Literatur (Gerard, Schlegel, Sulzer u. a.) vergl.: Jean Paul, Vorschule der Ästhetik I, § 11—15. — Kant, Anthropologie § 55/57. — Schelling, System des transz. Idealismus VI; Vorlesungen über die Methode des akad. Studiums, 14. Vorlesung; Philosophie der Kunst, Werke V, § 16, 63. — Weiſse, System der Ästh. 1830 (vergl. Weiſses Syst. d. Ästh., herausg. v. Seydel 1872, § 71—79). — Hegel, Werke Bd. 10, I. S. 360/384. — Lotze, Gesch. d. Ästh. II, Kap. 7. — J. B. Meyer, Genie und Talent, Zeitschr. f. Völkerpsych. 11. Bd. — Schasler, Ästh. II, S. 15/31. — Dilthey, Das Schaffen des Dichters (Zelleraufsätze 1887). — Hertslet, Schopenhauer-Register. — Falckenberg, Künstler und Mensch, Nord und Süd, 174. Heft. — Brentano, Das Genie 1892. — Türck, Hamlet ein Genie. 2. Aufl. — Ders., Der geniale Mensch 1897, 4. Aufl. 1899. — Dessoir, Die Seelenkenntnis des Dichters (Beiträge zur Ästhetik, 4; Arch. f. syst. Philos. 6, 4) 1900. — Schlapp, Kants Lehre vom Genie 1901.

Erlangen. R. Falckenberg.

## Genügsamkeit

s. Einfachheit

## Genußsucht

1. Begriffsbestimmung. 2. Zur Entstehung der Genuſssucht. 3. Bekämpfung der Genuſssucht.

**1. Begriffsbestimmung.** Genieſsen bedeutet schlechthin: »von etwas Nutzen haben«, »etwas zum Gebrauch verwerten«. Gewöhnlich spitzt sich die Bedeutung aber dahin zu, daſs diese Nutzung dem Genieſsenden eine Befriedigung gewährt. Das Gute (Angenehme) genieſst man darum, mit dem Bösen (dem Unangenehmen) muſs man aber fürlieb nehmen. Der Genuſs bezeichnet darum bald die Aneignung eines Mittels zur Stillung eines Bedürfnisses, bald aber das Lustgefühl, welches diese Aufnahme begleitet, bald beides zugleich. Der Gegensatz dazu ist die Entbehrung.

»Genieſse, was dir Gott beschieden,
Entbehre gern, was du nicht hast.«
(Gellert.)

Die Genuſssucht ist nun die übermäſsig gesteigerte, nicht mehr die natürlichen und sittlichen Zwecke des Lebens fördernde Begierde zu genieſsen. Sie kann sich erstrecken auf alle Lustgefühle erregenden Bedürfnisse des Leibes und der Seele. Namentlich aber redet man von Genuſssucht im Hinblick auf Speise und Trank, auf Spiel und Tanz und auf die Befriedigung des sexuellen Triebes, wie andrerseits von geistiger Genuſssucht, sofern es sich um das Suchen nach dem Genuſs der Unterhaltung mit Reizmitteln der mehr die Sinne kitzelnden und die Phantasie überreizenden, als Gemüt und Geist befruchtenden Kunst und Wissenschaft handelt. Der Genuſssüchtige scheut bei der Aneignung der Genuſsmittel zugleich die ernste Arbeit. Der sittlich normale Mensch

hat bei der Befriedigung eines Triebes das behagliche, anhaltende Wohlgefühl der Sättigung; er ist dankbar für jeden Genufs; sein Glück ist die Zufriedenheit. Der Genufssüchtige dagegen ist nie befriedigt. »Je mehr er hat, je mehr er will.« Er taumelt von Begierde zum Genufs, und im Genusse verschmachtet er nach der Begierde. Es fehlt dem Genufssüchtigen die sittliche Hemmung im Geniefsen, das weise Mafshalten. Mit demselben verliert er gewöhnlich aber auch die sittliche Wertschätzung für die erstrebten Güter wie für die anzuwendenden Mittel, sie zu erlangen. Lug und Trug, Näscherei und Diebstahl, Hintergehungen und Fälschungen, Frechheit und Schamlosigkeit, gewöhnlich verhüllt mit dem Schleier des Scherzes, der Höflichkeit und der Schöntuerei, sind ihm nicht selten recht und eigen.

Höher entwickelt ist die Genufssucht in der Grofsstadt, wo die Sinne auf Schritt und Tritt gereizt und gelockt werden. Doch an der Sucht fehlt es vielerorts auch in den Kleinstädten und auf dem platten Lande nicht; nur die Genufsmittel sind hier nicht geboten. Man mufs hier vieles entbehren, was man gerne geniefsen möchte. Die Genufssucht kann sich hier darum weniger in die Breite entfalten.

**2. Zur Entstehung der Genußsucht.** Für den Erzieher ist die Frage wichtig: Wie wird der Mensch genufssüchtig?

Die Ursachen können verschieden sein. Zum Teil ist es die Sünde der Eltern, welche an den Kindern heimgesucht wird. Denn wo das Kind der begüterten Volksschichten sich von früh auf von Luxus umgeben sieht; wo den Eltern und namentlich der Mutter die ernste Arbeit fehlt und ein Hofstaat von Bediensteten dazu da ist, um der Herrsch- und Genufssucht derselben zu fröhnen; wo die Tischgespräche und geselligen Unterhaltungen in Anwesenheit der Kinder immer wieder sich um alles das drehen, was sinnlicher oder geistiger Genufs heifst: da darf es uns nicht wundern, wenn auch das Kind im oberflächlichen und sinnlichen Genufs des Lebens der Güter Höchstes schauen lernt. In den unbemittelten Volksschichten sind es wieder andere Einflüsse, welche durch die Eltern auf die Kinder wirken. Unsere moderne individualistische wie sozialistische Demagogie predigt mit Nachdruck und Eindruck nach dem Vorbild höherer Kreise den praktischen Materialismus, das einseitige Trachten nach materiellen Genufsmitteln. Die treue Arbeit läfst man nicht mehr als des Bürgers Zierde, sondern nur noch als notwendiges Übel gelten. Dabei lebt die Arbeitermasse, nicht blofs wegen kärglicher Löhne, sondern noch häufiger wegen Mangel an Sparsamkeit und hauswirtschaftlichem Sinn von der Hand in den Mund und sucht führerlos ein Gegengewicht gegen die täglich wiederkehrende geisttötende Maschinenarbeit. Wenn infolge solcher Einflüsse bei den Eltern und den übrigen Erwachsenen der Lebensinhalt sich ausschliefslich um die heidnischen Fragen dreht: Was werden wir essen? was werden wir trinken? womit werden wir uns kleiden? und wie und wo können wir nach des Tages Last und Hitze uns amüsieren? — dann ist es nicht zu verwundern, wenn auch das Kind mit der Muttermilch die Maxime für Leib und Seele einsaugt, dafs das sinnliche Geniefsen die höchste Lebensfrage ist. Die Schürung der Unzufriedenheit und des Neides und der Kontrast zu den in Üppigkeit dahinlebenden Wohlhabenden steigert natürlich noch die Begierde der Besitzlosen.

Aber auch die ganze Luft, in der der moderne Mensch lebt, ist der Entwicklung der Genufssucht förderlich. Wird das Kind zum Krämer geschickt, so gibt der ihm Zuckerwerk, Chokolade u. dergl. als Zugabe, damit es den Besuch bei ihm wiederhole. Kommt ein »Onkel« oder eine »Tante« zum Besuch, so mufs dem Kinde ein Genufsmittel mitgebracht werden. An allen Strafsenecken und Bahnhöfen stehen die Naschkasten, und zahllose Kinder begnügen sich nicht mit dem Erbetteln eines Zehners zur Befriedigung ihrer Naschsucht, sondern derselbe wird wohl auch Vater und Mutter heimlich genommen. An allen Festtagen mufs bei vielen in erster Linie der Genufssucht Rechnung getragen werden, voran an dem Geburtsfeste dessen, der von der Krippe bis zum Tode am Kreuze durch Leben und Lehre die Gleichgültigkeit gegenüber dem Genusse als Vorbedingung zum Eintritt in das Gottesreich stellte. Jedes vaterländische Fest insbesondere läfst sich bei manchem

[illegible] im Genufs kaum denken. Die [illegible] setzen sich stundenlang [illegible] und berauschen sich mit [illegible] und an nicht immer von Wahrheit und Ernst und anregenden Gedanken zeugenden »Toasten«, wobei nicht selten die Speisezettel und die vertrunkenen Weinkarten inhaltreicher und mannigfaltiger sind als die Reden. Das nennt man dann seine Vaterlandsliebe zeigen. Was uns die Gerichtsverhandlungen in dieser Hinsicht aus den grofsen und kleinen Garnisonen in Mörchingen, Insterburg, Belfort usw. offenbart haben, mufs den wahren Vaterlandsfreund sogar mit Sorge um die Wehrhaftigkeit unseres Heeres erfüllen. Auch dem gewöhnlichen Soldaten ist es an vaterländischen Festen in der Regel gestattet, bis tief in die Nacht hinein in Tanzsälen dem Genusse zu leben, wobei mancher junge Mann zum ersten Male seine Keuschheit gegen eine Krankheit, die später an seinen Kindern »bis ins dritte Glied« heimgesucht wird, eintauscht. Selbst den Kindern des sog. Volks wird vielerorts am Sedanfeste Bier auf öffentliche Kosten verabreicht und so der Grund zum Alkoholismus gelegt. Ich habe einmal neben einem solchen Opferkasten gestanden, um zu beobachten, wie 9- bis 14jährige angetrunkene Schulknaben ein Glas Bier nach dem andern in kurzer Zeit sich holten. (S. d. Art. »Mifsbrauch geistiger Getränke.) So glaubt man die »Vaterlandsliebe« pflegen zu können, indem man der Genufssucht die weitgehendsten Zugeständnisse macht. Die Mahnungen Tolstois in »Christentum und Vaterlandsliebe«, worin er die Efs-, Trink- und Liebkosungsverbrüderung der Russen und Franzosen in Toulon und Kronstadt verspottet und geifselt und seine »Erste Sprosse« (das Fasten) verdienen alle Beherzigung auch bei uns Deutschen, so bitter sie auch manchem deutschen Scheinpatrioten und Lebemann schmecken mögen. Auf den Altar des Vaterlandes gehören edlere und reinere Opfer.

Ein Hauptförderungsmittel der Genufssucht in den grofsen Volksmassen aber ist das Wirtshausprivilegium mit allsonntäglicher Tanzbelustigung, seiner Dirnenbedienung, seinem Tingeltangelwesen u. ä., worüber das Nähere bereits in dem Artikel »Frechheit« gesagt wurde. Wenn eine Sünde der andern Mutter ist, so ist das unkontrollierte Schankhaus deren Geburtsstätte. Leider fällt diesen alkoholistischen und sexuellen Versuchungen auch schon die Schuljugend in hohem Mafse zum Opfer. Die heimlichen Schülerverbindungen haben den Alkohol- und Sexualgenufs nicht selten direkt als Ziel. Aber auch die vielen »wissenschaftlichen Vereine« krönen gar oft ihre Abende der »wissenschaftlichen Forschung« mit solchen Ausschreitungen. (Vergl. die Berichte über Schülerverbindungen in Thüringen in der »Thür. Rundschau« 1904, Nr. 46—48.) Die studentischen Verbindungen mit ihren zum Teil widerwärtigen Ausschreitungen im Alkoholgenufs und mit ihren auch für das öffentliche Leben weittragenden Folgen sind hinreichend bekannt, so dafs hier ein Hinweis genügt.

**3. Bekämpfung der Genußsucht.** Weil die Genufssucht ihre Hauptwurzel in der sozialen Zeitströmung hat, so sollte auch der Erzieher mit mehr Energie sich den sozialerzieherischen Aufgaben zuwenden. Insbesondere sollten die Schulaufsichtsbeamten, anstatt die Unterrichts- und Methodenfreiheit in spanische Stiefel zwängen zu wollen (vergl. Dörpfeld, Didaktischer Materialismus), die Blicke der ihrer Aufsicht unterstellten Lehrer für solche einschneidende Fragen zu öffnen suchen. In dieser Beziehung mufs der Volkserzieher die heutige christlich-soziale Bewegung (das Wort im weitesten, nicht im Parteisinn gefafst), die Antialkoholbewegung, die Sittlichkeitsbestrebungen usw. mit Freuden begrüfsen und fördern, deren Vorläufer Männer wie Pestalozzi, Diesterweg und Dörpfeld waren. Mag der Volkslehrer sich zu den wirtschaftlichen Forderungen der Bewegung stellen wie er will, so bedeutet doch für ihn die Betrachtung der Frage nach materiellem Genufs im Lichte christlicher Ethik nach der praktischen Seite hin eine Fortsetzung des erziehenden Unterrichts im öffentlichen Leben und in Hinblick auf die Ziele ein sittlicher Erstarkungsprozefs in den Volksmassen.

Dafs die Errichtung von Schulsparkassen unter Umständen ein Kind vor der Versuchung zur Frönung der Genufssucht bewahren kann, wollen wir nicht bestreiten; allein die Hoffnungen, welche ihre Ver-

treter — voran Pfarrer Senckel — daran knüpfen, lassen den weiten sozial-erzieherischen und sozial-wirtschaftlichen Blick vermissen, wie ich das näher dargelegt habe in der Schrift: »Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der sozialen Schäden der Gegenwart« (Gütersloh 1890) S. 42 ff. In die Schule als solche gehören überdies die »Wechselbänke« ebenso wenig als in den Vorhof des Tempels zu Jerusalem. Eine Reform, nämlich eine sittliche Veredelung, des ganzen Volkslebens nur gibt uns die Gewähr, dafs unser Volk in dem an sich berechtigten materiellen und geistigen Genusse die Selbstbeherrschung nicht verliert und sparsam umgehen lernt nicht nur mit dem Gelde, sondern vor allem mit dem Streben nach Befriedigung seiner Begierden und Neigungen. Das Geldsparen fällt dem, der zuerst nach der Charakterstärke der Sittlichkeit schlechthin hat trachten gelernt, ganz von selber zu. Selbstverständlich sollten die öffentlichen Sparkassen der Jugend weit mehr Gelegenheit für kleine Spareinlagen bieten und selbstverständlich tut auch der Lehrer ein gutes Werk, wenn er sich der Sache annimmt. Doch wolle er sich nicht täuschen: er pflegt nur ein Mittelchen zur Bekämpfung der Genufssucht, nicht aber das Mittel.

Ähnlich steht es mit anderen Palliativmittelchen, mit welchen man soziale Wunden glaubt heilen zu können, die sie im Grunde aber nicht einmal zu verdecken vermögen. Auch ein pädagogischer Feldherr »mufs immer das Ganze zu überschlagen« vermögen, sonst ist er zur Führung nicht geeignet.

Für die Einzelerziehung ist vor allem zu beobachten, dafs das Kind von früh auf gewöhnt werde, nur nach edlen Genüssen zu trachten und in christlichem Geiste und Sinne die materiellen Güter wie die »Lüste des Fleisches« als den sittlichen Forderungen stets unterzuordnende Dinge zu betrachten. Man pflege Einfachheit, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit in Nahrung, Wohnung, Kleidung, Spiel und Unterhaltung. Man gewöhne das Kind auch beizeiten, kleine Entbehrungen zu ertragen und die Versagung eines Wunsches als das Zweckmäfsigere und Heilsamere für einen höheren und einsichtigeren Willen zu betrachten.

Weil Verweichlichung, Müfsiggang und Trägheit oft die Mutter der Genufssucht sind, so sorge man für Abhärtung, Beschäftigung und körperliche und geistige Anstrengungen.

Soll ein genufssüchtiger Zögling gebessert werden, so ist das erste Mittel die vollständige Enthaltsamkeit in Näschereien und vor allem im Alkohol. Er mufs nicht blofs lernen, dafs sie zu entbehren sind, sondern auch, dafs man bei der Enthaltsamkeit sich wohler und glücklicher fühlt. Bei unschädlichen und erlaubten Genüssen behandle man ihn stets so, dafs er den Genufs nur als Preis der Mühe empfängt. Vor allem aber beachte man, dafs die Verhütung der Genufssucht das beste Mittel zur Besserung ist.

Der Schulunterricht trägt am meisten zur Bekämpfung der Genufssucht bei, wenn er überall, wo sich Gelegenheit dazu bietet, die sittliche Wertschätzung der Kulturgüter und Genufsmittel pflegt und die abschüssigen Bahnen, auf welche jedes Laster drängt, klar erkennen lehrt. (Vergl. Art. Einfachheit, Entbehrung.)

Literatur: Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. — Diesterweg, Lebensfragen. 1842. — Dörpfeld, Die freie Schule und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. 1863. — Frenssen, Jörn Uhl. — Trüper, Friedrich Wilh. Dörpfelds Soziale Erziehung. 1900. — Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. 1900. — Die Anfänge abnormer Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. 1902. — Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher. 1904. — Zur Frage der ethischen Hygiene unter besonderer Berücksichtigung der Internate. 1904.

Sophienhöhe bei Jena. J. Trüper

## Geographische Namenkunde

1. Allgemeines. 2. Schreibung und Aussprache geographischer Namen. 3. Namenerklärung. 4. Geographische Beinamen. 5. Verwertung im Unterricht.

**1. Allgemeines.** Seit Ritters Bestrebungen haben die geographischen Namen in der Schule nach einer Richtung an Bedeutung verloren: man gebraucht weniger Namen und hat Besseres zu tun als Namenkataster und Namenregister zu pauken. Anderseits

ist man jetzt aber bestrebt, die Bedeutung dieser Namen zu erforschen und für den Unterricht zu verwerten, und eine verhältnismäfsig noch junge Wissenschaft, die Toponomastik, blüht in den letzten Jahrzehnten mächtig empor.

Über die Entstehung geographischer Namen spricht sich E. Förstemann in seinem Werke über die deutschen Ortsnamen also aus: »In der Nähe liegt eine Schäferei, die vom Volke stets so genannt wird. Ist das ein Name? Ich glaube nein, denn es fehlt jedes Moment eines Namens. Da wird die Gemeindewiese separiert, das Schäfereigebäude zu einer Fabrik benutzt, das Volk nennt aber diese Fabrik noch stets die Schäferei; da ist das Wort schon allenfalls wirklicher Eigenname. Nun erweitert sich die Stadt, die alte Schäferei wird abgebrochen, an ihrer Stelle zieht eine Strafse hin, die Behörde nennt diese Strafse amtlich Schäferei; nun ist der Name in noch höherem Sinne Eigenname, da die ursprünglich damit appellativ bezeichnete Lokalität sogar ganz verschwunden ist. Trotzdem kleben dem Worte noch immer zwei Merkmale des ursprünglichen Appellativums an, das Geschlecht und der Artikel. Wenn später, was ja gar nicht unmöglich ist, das Wort Schäferei als Appellativum unterginge, dann würde jene Strafse, die noch immer ihren alten Namen behalten hat, bald ins Neutrum übergehen, und nun haben wir den echtesten Namen von der Welt vor uns. Hiernach unterscheiden sich Eigennamen von den Appellativen durch mancherlei, z. B. durch ihren Widerstand gegen die bei Appellativen raschere Lautverschiebung, ihre altertümlichere Orthographie, die Veränderung und das Verschwinden des mit dem Namen bezeichneten Gegenstandes (während der Name selbst noch haftet), durch den Untergang des gleichlautenden Appellativums, in der neueren Sprache auch das Schwinden des lebendigen maskulinen oder femininen Genus. Alle diese Merkmale treten aber teils vereinzelt, teils so unregelmäfsig auf, dafs Namen und Nichtnamen in bedenklichem Übergange liegen, der sich in keine bestimmten Regeln fassen läfst. Als das herrliche Ordenshaupthaus an der Nogat erbaut und der Jungfrau Maria geweiht wurde, da stand der Eigenname Marien burc einem Appellativum noch sehr nahe; wenn man jetzt die Marienburg besieht, die doch keineswegs mehr der Maria geweiht sein kann, so fafst man das Wort schon als ein viel echteres nomen proprium; reist man aber nach Marienburg, der um das Schlofs entstandenen Stadt (die Neutrum ist und ohne Artikel gebraucht wird), so fühlt man sich einem appellativen Begriffe noch ferner gerückt; hört man endlich den Ausdruck ,landrätlicher Kreis Marienburg', so tritt ein weiteres Stadium der Namenentwicklung ein.«

**2. Schreibung und Aussprache geographischer Namen.** In dieser Beziehung herrscht noch grofse Verwirrung. Einerseits konkurrieren die verschiedenen nationalen Schreibweisen miteinander, andrerseits ist in Ermangelung einer festen Regel oder Tradition bei vielen Namen deren Wiedergabe der individuellen Ansicht des Schriftstellers überlassen. Das Bedürfnis nach Festlegung der schwankenden Rechtschreibung besteht schon lange, und mehrfache Versuche einer Besserung sind zu verzeichnen. In England wurde 1885 von der geographischen Gesellschaft eine Einigung angestrebt; im folgenden Jahre folgte die Pariser Gesellschaft für Stenographie; 1890 berief die Regierung der Vereinigten Staaten eine Kommission zu diesem Zwecke, Board on geographic names; 1891 fafste der Internationale Geographen-Kongrefs zu Bern, der vorwiegend von romanischen Gelehrten besucht war, den Beschlufs: »Die Karten werden die geographischen Namen mit nichtlateinischer Schrift gemäfs dem System der Pariser geographischen Gesellschaft wiedergeben.« Dafs eine rein französische Schreibung nicht allgemeine Einführung finden kann, leuchtet ein, und so harren wir noch einer internationalen Einigung.

Für Deutschland ist ein schöner Anfang gemacht. Die sog. Hirtsche Kommission, die Herren † Professor Bähr (Neubearbeiter der Bücher von Pütz), Direktor Dr. Öhlmann (Bearbeiter des Seydlitz), † Gymnasialdirektor Dr. Volz (Bearbeiter der Bücher von Daniel), † Seminarlehrer Hummel und Professor Dr. Marthe, einigte sich auf Grund eines Gutachtens von † Professor Egli (Zürich) über folgende Grundsätze:

1. Die geographischen Eigennamen aus germanischen und romanischen Sprachen

erscheinen in nationaler Schreibung und mit nationaler Aussprache. Bloſse Latinisierungen werden in lateinischer bezw. deutscher Weise gelesen, z. B. Virginia, nicht wördschiniä. Eine Ausnahme machen die seit Jahrhunderten allgemein eingebürgerten deutschen Namenformen, wie Rom, Neapel, Mailand.

2. Slavische und magyarische Namen werden ebenfalls in nationaler Schreibung und mit nationaler Aussprache gegeben. Eine Ausnahme bilden Namen mit diakritischen Zeichen, für die der deutsche Lautwert eingesetzt wird, z. B. Fruschka Gora. Alteingebürgerte deutsche Nebenformen sind auch hier beizubehalten, z. B. Prag, Warschau, Moskau.

3. Namen aus anderen Völkerherden erhalten a) die Schreibung nach deutschem Lautwerte, insofern jene zu Kulturnationen mit eigener Literatur gehören, z. B. Maissur, Jokohama; b) die durch Entdecker und Ansiedler eingebürgerte Schreibung, wofern sie literaturlosen Völkern entstammen, z. B. Chile, Jamaica. Zusatz: Namen, die von einzelnen Entdeckungsreisenden erwähnt sind, folgen ihrer Autorität mit tunlichster Anlehnung an die deutsche Schreibweise.

Mag man nun auch einigen Grundprinzipien gegenüber eine abweichende Meinung haben, und mag man bezüglich der Ausführung des einzelnen manches anders wünschen; mag man auch betonen, daſs es besser wäre, der genaue Lautwert der Namen würde in irgend einer exakten phonetischen Schrift aufgezeichnet und neben die sichergestellte Aussprache würde die Transskription gesetzt, welche als die für die Schule genügende Annäherung zu bezeichnen sei: das eine ist freudig zu begrüſsen, daſs eine gesunde Grundlage für Einheitlichkeit geschaffen ist, und daſs dieses als der erste Schritt zu einer mehr deutschen Gestaltung unserer Lehrbücher und Atlanten erscheint.

**3. Namenerklärung.** Die Toponomastik hat als Namenkunde (nach Dr. Gaebler) zunächst einen geographischen Wert, sofern es mit ihrer Hilfe möglich ist, ein Bild der Landesnatur zu gewinnen, auch von Gegenden, die vielleicht heute ihren landschaftlichen Charakter vollständig geändert haben (so haben beispielsweise die alten hebräischen Namen des heiligen Landes die ursprüngliche Physiognomie desselben treuer gewahrt, als es die türkische Miſswirtschaft vermocht hat); sie hat als Namenerklärung ferner auch einen didaktischen Wert, sofern der Name leichter gemerkt wird, wenn er nicht als taube Nuſs, sondern als Hülle für einen bedeutungsvollen Kern erscheint; sie hat endlich als Namenlehre einen hohen geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Wert, sofern sie uns Aufschluſs über die Kulturstufe, wie auch über die Kulturrichtung der betreffenden Namengeber verleiht, uns sagt, wes Geistes Kind dieselben sind.

In vielen Fällen besteht die Aufgabe der Namenkunde in bloſser Übersetzung. Diese hat für die Erdkunde und Schule nur dann Wert, wenn sie sorgfältig und überzeugend motiviert ist, also die »Realprobe« besteht. Gunung Api (in der Bandagruppe) heiſst mit Recht Feuerberg wegen seiner häufigen und schrecklichen Ausbrüche. Nowaja Semlja = Neuland — in Rücksicht auf die den Nordostfahrten vorgängige Entdeckung reicher Fischergründe. Niagara = Wasserdonner, Missouri = Schlammfluſs. Das mährische »Gesenke« ist eine korrumpierte Form und lautet eigentlich Jesenika = Eschengebirge. Guadalquivir (ursprünglich wadi-al-Kebir = der groſse Fluſs) der wasserreichste Strom der pyrenäischen Halbinsel. Guadiana = Entenfluſs (weil er auf seinem Laufe öfters wie eine Ente »untertaucht« und verschwindet). Davos = dahinten (nach seiner versteckten Lage). Dalmatien = Weideland, Land der Schäfer (die Hälfte des Landes ist Weide für Schafe und Ziegen). Bukowina = Buchenwald (fast die Hälfte des Landes ist mit Wald bedeckt). Kirgisen = Nomaden (eigentlich: Steppe Durchziehende). Archangelsk = Stadt des Erzengels (nämlich Michaels; hier war zunächst ein dem Michael geweihtes Kloster). Isère, Oise, Isar und Eisack = Eisfluſs (keltisch is = Eis, ar = Fluſs). Kattegatt = Schiffstraſse (dänisch: kat = Schiff, gata = Straſse. Dieser Name ist berechtigt, weil jährlich 20000 Schiffe durchfahren. Jedenfalls ist die vielfach beliebte Übersetzung »Katzenloch« zu verwerfen.) Stockholm = Sundinsel (holm = Insel, stäke = Sund. Ist auf 40 Inseln — Holmen — erbaut. Die Erklärung, welche an Pfähle oder Stöcke

denkt, auf denen die Stadt erbaut sei, ist zu verwerfen). Pommern = Längs des Meeres (slawisch po more). Potsdam = Unter den Eichen (pod = unter, dub = Eiche. Die Stadt hiefs früher auch Potstupimi). Stubbenkammer = Stufenfels. Orléans = Aureliansstadt. Erzerum = Burg der Römer (arx Romanorum).

Schon aus diesen Beispielen ist zu erkennen, dafs viele geographische Namen aus der Lage und Natur der betreffenden Objekte zu erklären sind. Das trifft besonders bei den Namen der Flüsse und Gebirge zu. Unter den Flufsnamen, diesen ungeschliffenen Juwelen in der Namenkunde, gibt es eine grofse Anzahl, die nichts als Flufs, fliefsendes Wasser bedeuten (Don, Dnjepr, Elbe usw.). Unzählige Namen sind mit dem gemein-indogermanischen Worte aa, aach, ach, (schwedisch å, dänisch aa, friesisch e) = »Wasser, fliefsendes Wasser« zusammengesetzt (z. B. Berga, Fulda, Schwarza, Werra, Ahr, Aar, Aare, Neckar, Isar, Aller, Iller, Oker). Mississippi heifst grofser Flufs (missi = grofs, sipi = Flufs; keineswegs aber »Vater der Wasser«, wie in Amerika mit Vorliebe behauptet wird). Ohio = der schöne Flufs (wegen seiner landschaftlichen Reize). Weifser Berg heifsen u. a.: Montblanc, Libanon, Sierra Nevada, Meifsner (aus Weifsner) u. a.

Etwas geringer ist die Gruppe von Namen, welche auf die Religion oder die Kulturverhältnisse einzelner Völker zurückzuführen sind. La Plata = Silberstrom. Buchara = Gelehrtenstadt (»weil hier einst die muhamedanische Gelehrtenblüte zentralisiert war«). Ladronen = Diebsinseln. Kaffer = Ungläubige. Brahmaputra = Sohn des Brahma.

Andere Namen deuten die Gestalt an: Tafelberg, Spitzbergen, Ärmelmeer, Grofsglockner, Ochsenkopf, und andere die Produkte: Goldküste, Gewürzinseln, Galapagosinseln (d. i. Schildkröteninseln), Buffalo, Kreta, Salzkammergut. Andere erinnern an berühmte Männer: Amerika, Kolumbia, Washington, Baltimore, Bismarck-Archipel, Rhodesia, Bolivia, Bafsstrafse, Melbourne, Sidney, Stanley-Pool. Nach Regenten sind bekannt: Konstantinopel, Philippopel, Viktorialand, Philippinen, Alexandrien, Lothringen, Karlsruhe, Wilhelmshaven, Ludwigshafen, Oranje-Flufs, Virginia, Iekaterinburg, Karlskrona. Nach den Entdeckern: Tasmanien, Magellanstrafse, Beringstrafse, Torresstrafse, Hudson, Davisstrafse, Carpentaria-Busen, Marshall-Inseln, Cookstrafse, Maskarenen.

Bekannt ist die grofse Vorliebe, mit welcher die spanischen und portugiesischen Entdecker die Namen von Heiligen zur Anwendung gebracht haben, und zwar gewöhnlich nach dem Kalenderjahre, so dafs diese Benennungen als historische Denkmäler Geltung haben. Columbus hat die Virginischen Antillen am Tage der heil. Ursula und der 11 000 Jungfrauen entdeckt; und an der Küste Brasiliens läfst sich Vespuccis Reise mit dem Kalender verfolgen: Cabo de San Roque (16. August 1501), Rio San Franzisko (4. Oktober), Allerheiligen-Bai (1. November), »Januarflufs«: Rio de Janeiro (1. Januar 1502).

**4. Geographische Beinamen.** Unter geographischen Beinamen versteht man charakteristische Benennungen, welche verschiedenartige geographische Objekte, als Orte, Gegenden, Länder, Berge, Flüsse, Seen, Meere, Bewohner einzelner Gegenden oder Ortschaften und Völker, aufser ihrem Namen erhalten haben. Diese Beinamen nötigen zu Vergleichen der betreffenden Objekte mit allgemein geographischen Begriffen und Verhältnissen oder mit anderen ähnlichen Objekten. Zu der Entstehung solcher charakteristischer Beinamen geben die verschiedenartigsten Verhältnisse und Umstände Veranlassung. Die schöne Lage und das angenehme Klima eines Landes, die Naturschönheiten oder der Reichtum an Naturerzeugnissen einer Gegend, ausgebreiteter Handel, lebhafte Industrie oder grofsstädtischer Charakter mancher Städte, ihre Bedeutung in kirchlicher Beziehung oder als Sitze von Kunst und Wissenschaft, auch ihre Wichtigkeit für die Landesverteidigung erwecken ein Gefühl der Befriedigung oder gar der Bewunderung und nötigen zum Ausdruck der Anerkennung in kurzen, bezeichnenden Beinamen, welche von bereits bekannten ähnlichen Objekten hergenommen sind. Beim Kennenlernen solcher eigentümlichen Dinge und Verhältnisse tauchen nach dem psychologischen Gesetze der Ähnlichkeit schon bekannte ähnliche Gegenden, Städte usw. vor der Seele auf und nötigen zu fruchtbringenden

Vergleichen dieser alten Vorstellungen mit den neuen Objekten. Indes sind es nicht immer gute Eigenschaften der betreffenden geographischen Objekte, welche denselben zu einem bezeichnenden Beinamen verhelfen, sondern dies geschieht auch oft durch üble Eigenschaften derselben, als Unfruchtbarkeit, ungünstiges Klima, landschaftliche Einförmigkeit. Sehr oft treffen wir auch auf spottende Beinamen.« (Tromnau.)

So sehr man sich auch gegen den Gebrauch abgeschmackter Bezeichnungen wehren muſs (— es sei nur an die Sitte erinnert, jede halbwegs schöne Gegend als Schweiz zu bezeichnen —), so verdienen doch viele treffende Beinamen häufige Verwertung im Unterricht. Wir nennen z. B. Irland die Smaragdinsel, Newcastle die Stadt der schwarzen Diamanten, Rom die ewige Stadt, Andalusien den Garten von Spanien, Valenzia das Paradies Spaniens, Aden das arabische Gibraltar, Köln das deutsche Rom, den Bodensee das Klärbassin des Rheins, Chemnitz das sächsische Manchester, die Nordsee Mordsee, Neuseeland das Groſsbritannien der Südsee, Cuba die Perle der Antillen usw.

Bei der Verwertung im Unterricht ist erforderlich, daſs die Objekte oder Begriffe, von denen der Beiname entlehnt ist, den Kindern bereits bekannt sind, andernfalls triebe man ja verpönten Verbalismus. Wie für Schüler der Volksschule der Beiname Königsberg »Stadt der reinen Vernunft« nicht am Platze ist, so kann man bei der ersten Behandlung Deutschlands, die vor der Durchnahme auſserdeutscher Länder zu geschehen hat, Weimar nicht Ilm-Athen nennen.

5. **Verwertung im Unterricht.** Als Gesetz muſs gelten, daſs die geographische Namenkunde nicht zu einem den Unterricht belastenden Moment werden darf. Daſs nicht Hypothesen verwertet werden dürfen, ist selbstverständlich; aber auch die gesicherten Bedeutungen können längst nicht alle berücksichtigt werden.

Für den denkenden Schulmann bedarf es nicht erst der Versicherung, daſs das Abschreckende scheinbar bedeutungsloser Ortsbenennungen in das Gegenteil, in etwas höchst Anziehendes verwandelt wird, wenn man sucht, dem Lernenden die befremdenden Ausdrücke zu erklären. Nicht nur anregender und geistbildender ist diese Behandlungsweise als jene, nach der man die Namen mechanisch lernen läſst, sondern auch das Lernen erleichternd. »Wenn dem Schüler die Bedeutung und Erklärung eines Namens geläufig ist, so behält er ihn viel besser, und da in seinem Anschauungskreise der betreffende Name in reger Beziehung auf die Eigenschaften oder Verhältnisse der betreffenden Objekte auftritt, werden Verwechselungen geographischer Objekte und Verhältnisse bei ihm seltener vorkommen.«

Dr. Ganzenmüller schlägt folgenden Weg ein, der selbstverständlich nur für gehobene Schulen zu empfehlen ist. Bei der Behandlung Chinas weist er darauf hin, daſs wie man im Deutschen mitunter einsilbige Wörter ohne jede Veränderung aneinanderfügt, wie in Nord-See, See-Land, so auch im Chinesischen verfahren werde. An der Wandtafel steht

| | | | |
|---|---|---|---|
| pĕ | = Nord | | |
| tong | = Ost | king | = Hauptstadt |
| nan | = Süd | hai | = Meer |
| si | = West | kiáng | = Strom |
| tschü | = Perle | hō | = Fluſs |
| hŏáng | = gelb. | | |

Nun finden die Schüler selbst: Peking = Nordhauptstadt, Nanking = Südhauptstadt, Tong hai = Ostmeer, Nan hai = Südmeer. Unweit Canton vereinigen sich drei Flüsse, welche nach den Himmelsgegenden, von denen sie herströmen, benannt sind: Tong kiang (= Oststrom), Pe kiang (= Nordstrom), Si kiang (= Weststrom). Die Flüsse vereinigen sich zu dem Perlenstrom oder Tschu kiang. Der gelbe Fluſs: Hoang ho, das gelbe Meer: Hoang hai.

So erhalten viele der für tot gehaltenen Namen ein frischpulsierendes Leben, werden leicht gemerkt und gut behalten.

Literatur: Prof. Dr. J. J. Egli, Nomina geographica, Sprach- und Sacherklärung von 42000 geographischen Namen aller Erdräume. 2. Aufl. Leipzig 1893. (Dieses ist das Hauptwerk.) — Ders., Geschichte der geographischen Namenkunde. Leipzig. — Ders., Die Seele der geographischen Namen. (Geogr. Zeitschr. 1896.) — E. Förstemann, Die deutschen Ortsnamen. Nordhausen 1863. — Coordes, Schulgeographisches Namenbuch. 2. Auflage von Weigeldt. Leipzig 1894. — Thomas, Etymologisches Wörterbuch zur Erläuterung geographischer Namen. Leipzig 1886. — Umlauft, Geographisches Namenbuch von Österreich-Ungarn. Wien. — Gelhorn, Wörterbuch zur Erläuterung schulgeographischer Namen. Paderborn 1889.

— Edlinger, Kleines etymol.-geogr. Lexikon. München 1885. — Anleitung zur Schreibung und Aussprache geographischer Fremdnamen für die Zwecke der Schule, bearbeitet von der Hirtschen Kommission. 2. Aufl. Breslau 1894. — Coordes, Gedanken über den geographischen Unterricht. 3. Aufl. Metz (jetzt Leipzig) 1888. — Haselmayer, Über Ortsnamenkunde. Würzburg 1890. — Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie. Halle 1893. — Dr. Gäbler, Die geographischen Eigennamen (Neue Bahnen I). — Dr. Müller, Allgemeines Wörterbuch der Aussprache ausländischer Eigennamen. 7. Aufl. von Dr. G. A. Saalfeld. — Dr. Ganzenmüller, Erklärung geographischer Namen, nebst Anleitung zur richtigen Aussprache für höhere Lehranstalten. Leipzig 1892. — Wick, Geographische Ortsnamen. Leipzig 1897. — E. Beiche, Erklärung geographischer Namen unter besonderer Berücksichtigung des preuſsischen Staates und der deutschen Kolonien. Glogau 1899. — G. Kötting, Etymologische Studien über deutsche Fluſsnamen. Kreuznach 1899. — H. Jellinghaus, Die westfälischen Ortsnamen nach ihren Grundwörtern. Kiel 1896. — J. W. Nagl, Geographische Namenkunde. Wien 1903. — A. Wollemann, Bedeutung und Aussprache der wichtigsten schulgeographischen Namen. Braunschweig 1905. — E. Oppermann, Geographisches Namenbuch, Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung, nach Erdteilen und Ländern (Flüssen, Gebirgen, Landschaften, Städten usw.) geordnet. Hannover 1896.

Braunschweig. E. Oppermann.

## Geographischer Unterricht

1. Aufgabe. 2. Auswahl und Anordnung: a) Verhältnis zur Geschichte; b) zur Naturkunde; c) zur Erfahrung; d) Gang des Unterrichts; e) astronomische Geographie; f) Länderkunde oder Staatenkunde; g) Kulturgeographie. 3. Darbietung: a) Stufen; b) Benutzung der Karte; c) Zeichnen; d) vergleichende Behandlung; e) Zahlen; f) geographische Namen. 4. Überblick über die Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts.

**1. Aufgabe.** Der geographische Unterricht an der Universität hat eine rein wissenschaftliche Aufgabe; er soll die Erde an und für sich, ohne irgend welche andere Rücksichten in systematischer Weise beschreiben (vergl. von Richthofen, Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie, Leipzig 1883). Darum ist ihm jedes Gebiet der Geographie gleichwertig, die Betrachtung der Polarländer hat für ihn das gleiche Interesse, wie die Mitteleuropas, ja er begünstigt sogar die Behandlung der physischen Verhältnisse gegenüber den durch Menschen geschaffenen. Dieser fachwissenschaftliche Unterricht wird den Ausdruck »vergleichende Erdkunde« in dem Sinne fassen, wie ihn Peschel im Beginne seines Buches »Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde« gefaſst hat, indem er die Gedanken Ritters »geographische Teleologie, d. h. einen Versuch, Schöpferabsichten aus dem Gemälde des Erdganzen zu ergründen«, nennt. Auch andere Fachschulen, z. B. Berg- und Forstschulen, werden diese Auffassung Ritters unberücksichtigt lassen und die Seite unserer Wissenschaft betonen, die ihre Zöglinge für die spätere Berufstätigkeit vorbereiten hilft.

Anders in der Erziehungsschule. Hier handelt es sich nicht darum, Geographen oder Geologen auszubilden, sondern darum, die Erdkunde in der Weise einzuführen, daſs sie ihren Beitrag zur Erziehung liefert. Dies kann aber nur geschehen, nachdem sie zur Schulwissenschaft umgeschaffen worden ist. Denn in der Erziehungsschule ist die Wissenschaft nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck; darum muſs sie den Gesetzen des kindlichen Geistes und seiner fortschreitenden Entwicklung gemäſs gestaltet werden. Erst dann kann sie ein vielseitiges Interesse erzeugen, erst dann die Persönlichkeit bilden helfen. Naturgemäſs werden durch die Geographie in erster Linie die Interessen der Erfahrung: das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, gebildet, doch finden auch die Interessen der Teilnahme: das sympathetische, soziale und religiöse Interesse, in unserem Fache Nahrung. Das wird klar, wenn man den Gedanken Ritters folgt, der die Gestalt und Beschaffenheit der Erdoberfläche untersuchte in ihrer Wirkung auf den Gang der menschlichen Gesittung, und wenn man bedenkt, daſs gerade diese enge Verbindung zwischen der Erde und ihren Bewohnern in der Erziehungsschule zur Darstellung kommen muſs. Denn die Geographie in der Erziehungsschule »lehrt für das Dasein und Wirken der Menschen, wie für das Dasein und die Veränderungen anderer lebendiger und lebloser Wesen die Naturbedingungen kennen, soweit diese vom Wohnort, von der Heimat und dem Verbreitungsbezirke der Wesen abhängen. Sie lehrt diese Naturbedingungen sowohl mit Rücksicht auf die Erde, wie mit Rück-

sicht auf den Himmel und die Gestirne« (Ziller). Diese Darlegung der Aufgabe unserer Wissenschaft in der Erziehungsschule läſst schon die enge Beziehung derselben zur Geschichte und zur Naturwissenschaft erkennen. Beide sind ohne sie nicht zu verstehen, ebenso umgekehrt. Darum ist zu verwundern, daſs nicht schon längst die Lehrpläne aller Schulen diese durch die Natur der genannten Fächer gebotene Zusammengehörigkeit erkennen lassen. Die Schuld daran mögen wohl neben der bequemen Anhänglichkeit an das Hergebrachte das zumal an den höheren Schulen noch zu sehr betonte Fachlehrersystem und die damit in Beziehung stehende falsche, meist auch noch zu hoch gespannte, fachwissenschaftliche Auffassung des Zweckes der Unterrichtsgegenstände tragen. Das Wort Ritters: »Zweck der Erdkunde ist Beschreibung der Erde nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen und seine Wirksamkeit,« erleidet jedoch insofern eine Einschränkung, als in oberen Klassen zumal höherer Schulen, wenn die Schüler in die reflektierende Denkweise eingetreten sind, gewiſs auch Probleme der vergleichenden Erdkunde im strengeren Sinne des Wortes, z. B. die Tal-, die Deltabildung, Entstehung der Inseln, am Platze sind.

**2. Auswahl und Anordnung:** a) Verhältnis zur Geschichte. Zunächst freilich geben Ritters Worte und unsere Zweckbestimmung der Geographie in der Erziehungsschule einen Hinweis auf Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffs. Danach kann offenbar der erdkundliche Unterricht nur fortschreiten, soweit der Mensch und sein Wirken dem Schüler bekannt ist oder zum Verständnis gebracht werden kann. Da nun dieses Verständnis vor allem durch den Geschichtsunterricht gefördert wird, so scheint der Gedanke sehr fruchtbar zu sein, den geographischen Unterricht an den geschichtlichen anzuschlieſsen. Durch diese Verbindung gewänne man ein doppeltes: einmal läge sie im Interesse der beiden dadurch gegenseitig geförderten Fächer, sodann im Interesse der Konzentration des Unterrichts. Dennoch würde es verkehrt sein, diesen Gedanken Raum zu geben, wenn z. B. gleich zu Anfang durch den Geschichtsunterricht die Behandlung von Ländern gefordert würde, deren Auffassung dem Schüler unmöglich wäre, also etwa Deutschland in allen seinen Einzelheiten. Nur dann kann dem Gedanken näher getreten werden, wenn durch den Geschichtsunterricht der Fortschritt von einfachen geographischen Verhältnissen zu zusammengesetzteren gewährleistet wird, wenn auſserdem nicht zu befürchten steht, daſs wichtige geographische Kenntnisse unberücksichtigt bleiben, daſs überhaupt irgendwie der geographische Unterricht Einbuſse erleidet. Auch dann wäre wohl der Gedanke eines engen Anschlusses an den Geschichtsunterricht zu verwerfen, wenn unser Fach einen eigenen, in seiner Natur begründeten Aufbau verlangt. Nun lehrt, um mit dem letzten zu beginnen, schon ein Blick in die vorhandenen Lehrpläne, daſs es einen solchen gebotenen Aufbau nicht gibt; und auch die beiden methodischen Gesetze: 1. das Verständnis für geographische Dinge ist nur durch Anschauung zu erreichen; 2. das psychologisch näher Liegende ist voranzustellen, geben, abgesehen davon, daſs sie beide auf die Heimatkunde hinweisen, keine Bestimmung über den Aufbau des geographischen Stoffes. Die Sorge um eine Beeinträchtigung der Erdkunde in der Schule aber erscheint hinfällig einmal in Rücksicht auf den angezogenen Satz Ritters und darauf, daſs Beziehungen des täglichen Lebens, Produkte, auch Zeitungsnachrichten u. ähnl. gerade in der geographischen Stunde zu verwerten sind, dann in Rücksicht auf die sich immer mehr Bahn brechende Überzeugung, daſs die Schule ein encyklopädisches Wissen abzulehnen habe. Nur dagegen möchte ich mich aussprechen, daſs eine Verschmelzung des geographischen Unterrichtes mit dem geschichtlichen in der Weise erfolgt, daſs geographische Stunden nach Bedarf in den Geschichtsunterricht eingeschoben werden, da nach meiner Erfahrung wenigstens die Erdkunde dabei zu kurz kommt. Was nun die Frage betrifft, ob bei engem Anschluſs an die Geschichte ein richtiger Fortschritt für den geographischen Unterricht gewährleistet wird, so ist klar, daſs die Beantwortung abhängt von der Gestaltung des geschichtlichen Lehrplans. Wer die Geschichte von der Gegenwart rückwärts lehren will, wird ein Zusammengehen der beiden Fächer gar nicht in Erwägung ziehen

können. Wer aber die natürliche Zeitfolge der Geschichte im grofsen und ganzen beibehält und nicht mit den alten Völkern, sondern mit der vaterländischen Geschichte beginnt, wird sich überzeugen, dafs damit auch ein Fortschritt von einfacheren zu zusammengesetzteren geographischen Verhältnissen gegeben ist. Ich denke nur an die politische Geographie Deutschlands zur Zeit Heinrichs I. und zu unserer Zeit, an das Entstehen der Städte, an die wachsende Bedeutung der Flüsse, der Gebirge, an das allmähliche Hervortreten z. B. der Alpen, der Meere; ich erinnere weiter daran, dafs mit dem Anschlufs an die Geschichte im allgemeinen ein Fortschritt nach dem Gange der Entdeckungen erfolgt. Die psychologische Nähe ist natürlich dann auch gewährleistet. Es kann sich also der Lehrplan der Geographie nach dem für Geschichte richten, ja diese Anordnung läfst sich pädagogisch rechtfertigen, während jede andere mehr oder weniger willkürlich erscheint. Dabei wird die Stellung der Erdkunde in der Schule in keiner Weise beeinträchtigt. Nur oberflächlich Urteilende können davon sprechen, dafs dann die Geographie zur Dienerin der Geschichte herabgewürdigt würde; sie bedenken nicht, dafs dieses Urteil auch umgedreht richtig ist, und vor allem, dafs die vermeintliche Schande gerade ein Lob ist, denn wie im Leben, so in der Schule hat nur das eine Berechtigung, was dient. Fachwissenschaftlicher Hochmut gehört nicht in die Schule. Natürlich darf die selbständige Entfaltung des Faches nicht gehindert werden. Wie aber könnte das geschehen dadurch, dafs der Ausgangspunkt festgelegt wird und Beziehungspunkte herübergenommen werden? Auch soll nicht der Meinung Ausdruck gegeben sein, als ob geographische Dinge nur durch Herüberleitung des geschichtlichen Interesses Berechtigung zur Aufnahme in der Schule erhielten, denn die Geographie weckt an und für sich das Interesse. Aber es liegt kein Grund vor, auf die Vorteile jener Verknüpfung zu verzichten. Die Verbindung von Geschichte und Geographie mufs nun möglichst eine innere sein, wenn auch zuzugeben ist, dafs eine äufsere Verbindung besser ist als gar keine. Überdies ist es mit dem Worte »innere Verbindung« eine eigne Sache. Gerade solche, die praktische Vorschläge anderer verwarfen, mufsten erleben, dafs die eigenen Vorschläge als äufsere Verbindungen bezeichnet wurden. Es mag das damit zusammenhängen, dafs man sich nicht immer die Mühe gibt, sich ganz, ohne Vorurteil, in die gegebene Lage zu versetzen. Am besten ist es natürlich, wenn in den geschichtlichen Verhältnissen eine Nötigung liegt, gerade einen bestimmten geographischen Stoff durchzunehmen. Man wird also kaum bei der Geschichte Napoleons eine Behandlung Frankreichs rechtfertigen können, denn da wird der Blick nach den Ländern um Frankreich gerichtet; Englands Bedeutung wird erkannt, die eigentümliche Natur Spaniens kommt zur Darstellung, Deutschland wird von Westen nach Osten durchzogen, die für ein Eindringen so ungünstigen Verhältnisse Rufslands treten scharf hervor. Aber von selbst drängt sich z. B. auf die Behandlung der Länder des westlichen Asiens bei Durchnahme der Kreuzzüge, die Besprechung des ungarischen Tieflandes nach der Einwanderung der Hunnen oder beim Auftreten der Ungarn, der Schweiz bei Rudolf von Habsburg und den Freiheitskämpfen der Schweizer.

b) Verhältnis zur Naturkunde. Aufser von der Geschichte erhält die Geographie auch von der Naturkunde Weisungen. Werden z. B. in der naturkundlichen Stunde fremdländische Erzeugnisse behandelt, so kann es sich nötig machen, dafs die Erdkunde deren Heimat betrachten läfst.

c) Verhältnis zur Erfahrung. Aber nicht nur Geschichte und Naturkunde bestimmen Gang und Stoff unseres Faches, sondern es machen sich Einschiebungen, ja auch Antizipationen nötig, so oft, wie schon angedeutet worden ist, Erfahrungen des täglichen Lebens: Ergebnisse der Spaziergänge, Betrachtung von Handelsartikeln und andern Gegenständen, Zeitungsnachrichten, Ereignisse mancher Art, eine Reise, eine Entdeckung, ein Krieg, geographische Erörterungen erfordern. Um Länder, deren Auftreten nicht in der angegebenen Weise eingeleitet wird, dem Gesichtskreis der Schüler näher zu bringen, sind Reisebeschreibungen, Schilderungen (auch einzelner Vorkommnisse) und ähnliches zu lesen,

und auf solcher konkreten Unterlage hat sich der Unterricht aufzuerbauen.

d) Der Gang des Unterrichts wird im grofsen und ganzen der Entwicklung der geographischen Anschauungen der Menschheit gleichen, also ein kulturhistorischer sein; naturgemäfs nicht in dem Sinn, dafs etwa im Unterricht eine geographische Erkenntnis zurückgestellt werden mufs, weil sie auf der entsprechenden Stufe der Menschheitsbildung noch nicht vorhanden war, denn der kulturhistorische Gesichtspunkt wird auch hier fortwährend korrigiert durch die Rücksicht auf die Zeit, in der das Kind aufwächst. Jene Ähnlichkeit tritt um so deutlicher hervor, wenn man die heimatkundlichen Spaziergänge der ersten Schuljahre mit den daraus sich ergebenden Besprechungen auch schon geographischen Unterricht nennt, ebenso die vielfachen ersten astronomischen Beobachtungen. Flufs, Berg, Stadt, Himmelsgegenden, nördlicher und südlicher Stand der Sonne, Lauf des Mondes sind geographische Dinge, und die planmäfsige Beschäftigung mit ihnen, sei sie noch so elementar, gehört in den Begriff des geographischen Unterrichts. Es ist auch nicht einzusehen, warum die ersten Schuljahre ohne Geographie bleiben sollen. Auch der Sprachunterricht beginnt nicht mit grammatischen Auseinandersetzungen, aber er beginnt im ersten Schuljahr. Ebensowenig ist einzusehen, warum in den ersten Schuljahren fremde Länder, Städte, Berge, Flüsse wohl erwähnt, aber nicht besprochen, auch nicht einmal ihrer Lage nach bestimmt werden dürften. Damit wird das geographische Gewissen von vornherein eingeschläfert. Man kann das Kind einmal mit den Worten vertrösten: »Das wirst du später erfahren«, man wird wohl auch gelegentlich geographische Dinge unberücksichtigt lassen unter dem Hinweis, es sei nicht nötig, das zu wissen. Aber hier einen Grundsatz aufstellen, heifst die Denkfaulheit grofsziehen wollen. Rege Kinder fragen stets, wo ein genannter Ort liegt. Man wird also bei der Sündflut gewifs nicht die Geographie von Armenien behandeln; aber die Lage des Ararat nicht in elementarer Weise bestimmen, würde meines Erachtens eine geographische Unterlassungssünde sein. Die Lage von Amsterdam ist für das Verständnis der Erzählung »Kanitverstan« nicht nötig, aber um der Sprache willen ist die Lage Hollands, an der deutschen Grenze, anzugeben, und viele Städte, in denen die Geschichte sich hätte zutragen können, gibt es dort nicht. Der Ort läfst sich nicht so ohne weiteres von der Geschichte abtrennen. Auch kommt dabei nicht in Betracht, ob eine Geschichte wahr oder erdichtet ist. Auch die ersonnenen Erzählungen sind an einen Schauplatz gebunden, den man zum vollen Verständnis kennen mufs. Soll die Geschichte wo anders vor sich gehen, so mufs sie dem veränderten Orte gemäfs umgeändert werden. Das würde vor andern für die Robinsonerzählung mit ihren zahlreichen geographischen Angaben und Beziehungen gelten. Dazu kommt, dafs für das Kind, das die geographische Bezeichnung hört, völlig gleichgültig ist, ob sie in eine wahre oder erdichtete Erzählung gehört: »die Lokalität« ist nicht erdichtet, und das Kind darf nicht gleichgültig daran vorbeigeführt werden. Gibt man die Notwendigkeit des Anschlusses der Geographie an die Geschichte zu, so wird man sich der Folgerung nicht entziehen können, für alle Klassen und für alle Stoffe diesen Grundsatz anzuerkennen.

Dementsprechend wird man auch, die kulturgeschichtlichen Stoffe vorausgesetzt, m. M. n. im ersten Schuljahre die Himmelsrichtung, in der »Bremen« vom Schulorte aus liegt, bestimmen, man wird die Lage Frankreichs von Deutschland aus im Anschlufs an das Sedanfest angeben usw. Die Geographie erscheint im übrigen als heimatkundliche Geographie, die an den Gesinnungsunterricht im Interesse des für die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises schon im ersten Schuljahre unentbehrlichen Konzentrationsprinzipes angelehnt werden mufs. Die geographische Heimatkunde aber als ein Zweig des Anschauungsunterrichts hat den geographischen Unterricht durch alle Klassen vorbereitend und erläuternd zu begleiten. Dafs diese stete Bezugnahme nicht nur eine immer vollkommnere Auffassung der fremden, sondern auch der heimatlichen Dinge im Geiste des Zöglings bewirkt, liegt auf der Hand. Wie im ersten, werden auch im zweiten Schuljahr die geographischen Ver-

hältnisse der Heimat in der bezeichneten Anlehnung den Hauptstoff bilden, aber die obigen Auseinandersetzungen erfordern wiederum eine gewisse Bezugnahme auf den kulturhistorischen Stoff des zweiten Schuljahres, auf die Robinsonerzählung, also etwa eine übersichtliche, ganz elementare Darbietung der geographischen Verhältnisse, wie sie im Leipziger Seminar von Ziller versucht worden ist (vergl. Materialien von Ziller-Bergner, S. 36 f.). Es darf die Vorbereitung nicht übersehen werden, die eine solche planimetrische Übersicht über die Erdteile in grobsinnlicher Weise dem Auftreten des Globus gewährt. Auch kann daran erinnert werden, dafs die Völker, abgesehen von ihren Gelehrten, bis Ende des Mittelalters, bis sie durch die Umseglung der Erde einen unwiderleglichen Beweis des Gegenteils erhielten, sich die Erdteile planimetrisch nebeneinander liegend dachten, und zuerst in sehr unvollkommenen Umrissen. In welcher Weise etwa in den folgenden Schuljahren der geographische Stoff an der Hand des Geschichtsunterrichts erworben werden kann, zeigt die folgende Zusammenstellung (vergl. 3. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller, 4. Aufl. S. 114 ff.).

Neben diese Zusammenstellung (Tabelle I, S. 345) ist zum Vergleich eine Übersicht über den geographischen Lehrplan in der Seminar-Übungsschule zu Jena (Tabelle II) gestellt. (S. die Hefte »aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena« 1—11. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

e) Astronomische Geographie. Besondere Sorgfalt ist dem Lehrplan der astronomischen Geographie zu widmen. Freilich scheint die Wichtigkeit gerade dieses Zweiges unserer Wissenschaft noch immer nicht genügend gewürdigt zu werden. Und doch ist gewifs eine richtige Erkenntnis und ein klares Verständnis unseres Planeten in seinem Verhältnis zu den übrigen Himmelskörpern ungleich wichtiger als die genaue Kenntnis der Gegenden unserer Erde, die dem Schüler eben nur in der Schule nahe treten. Denn es braucht nur erinnert zu werden an den täglichen Verkehr jedes Menschen mit den Gestirnen, an den ungeheuren Einflufs, den sie, zumal die goldene Tagesbeherrscherin, auf Mensch, Tier und Pflanze ausüben, um die Forderung, dafs den Schülern eine klare Einsicht in die elementaren astronomischen Verhältnisse verschafft werden müsse, zu begründen. Eine solche Einsicht aber läfst sich nur erreichen auf Grund ausgiebigster Beobachtungen. Seit Diesterweg wird wohl kein Lehrer darüber im Zweifel sein, dafs ohne sie auch nicht die elementarsten astronomischen Kenntnisse erworben werden können. Schon auf der Unterstufe hat der Lehrer mit seinen Schülern einfache Beobachtungen anzustellen, und so oft dies möglich ist, sind sie zu wiederholen, dann zu ergänzen, zu erweitern und zu einem gewissen Abschlufs zu bringen. Durch jahrelange Übungen ist Sicherheit in der Auffassung der Erscheinungen am Himmel zu erzielen; es handelt sich natürlich um die Verhältnisse, wie sie uns die sinnliche Wahrnehmung vermittelt, aber in ihnen bewegt sich doch der Mensch Zeit seines Lebens wie schon unsere, auch durch die Erkenntnis von der Wahrheit der kopernikanischen Aufstellungen nicht umgestaltete Ausdrucksweise beweist; wir sagen nach wie vor: die Sonne geht auf, sie geht unter, sie steht hoch, sie steht tief usw.

Der Gang der mathematischen Geographie in der Schule ist durch die Entwicklung dieser Wissenschaft gegeben. Vom anthropozentrischen Standpunkte erhob sie sich zum geozentrischen und von diesem zum heliozentrischen. Bei Aufstellung des Lehrplans handelt es sich vor allem um die Frage, wann der Globus aufzutreten habe. Sehr verlockend ist der Gedanke, ihn im siebenten Schuljahr im Anschlufs an die Entdeckungsreisen vorzuführen, und dieser Gedanke wird denn auch mit vielem Eifer und Geschick in den Reinschen Schuljahren vertreten. Andrerseits sind die Bedenken wohl zu beachten, die sich bei so spätem Auftreten des Globus aufdrängen. Der geographische Unterricht der vorhergehenden Schuljahre verlangt oft genug die Kenntnis der Kugelgestalt der Erde; man denke nur daran, dafs unsere Landkarten Teile der Kugelfläche darstellen. Aber auch die anderen Unterrichtszweige setzen vielfach diese Kenntnis voraus, und überdies ist zu berücksichtigen, dafs die Kinder unserer Zeit sehr bald aufserhalb der Schule erfahren, dafs die Erde eine

Tabelle I.

| Schuljahr | Geschichte | Geographie |
|---|---|---|
| 1. | Märchen. | Heimatl. Geographie. Gelegentliche Besprechungen. Hier und in den folgenden Klassen astron. Beobachtungen. |
| 2. | Robinson. | Heimatl. Geographie. Planimetrische Übersicht über die bisher genannten Länder und Erdteile. |
| 3. | ThüringerSagen. Nibelungen. | Thüringen. Das Rheingebiet. Das obere Donaugebiet. |
| 4. | Heinrich I. Otto I. Karl d. Gr. | Kurze Übersicht über Globus und Planigloben. Harz. Sächs. Bergland. |
| | Bonifatius. | Hessisches Bergland. |
| | Chlodwig. Armin. | Weserbergland. |
| | Völkerwanderung. | Spanien. Das nördliche Afrika. Das ungarische Tiefland. |
| 5. | Heinrich IV. Barbarossa. | Alpen. Italien. |
| | Kreuzzüge. | Balkanhalbinsel. Die Länder des westlichen Asiens. |
| | Ausbreitung des Christentums an der Ostsee. | Die Ostseeküste. |
| | Rud.v.Habsburg. | Schweiz. Österreich. |
| 6. | Reformationszeit. | Mathemat. Geographie. |
| | Erfindungen; Entdeckungen. | Amerika. Die Länder des östlichen Asiens. |
| | Abfall der Niederlande. | Niederlande. |
| | 30jährige Krieg. | Böhmen. Skandinavien. |
| 7. | Preufsens Entwicklung (d. gr. Kurfürst; Friedrich der Grofse). | Das deutsche Tiefland. Abschlufs der mathemat. Geographie. |
| 8. | Französ. Revolution. | Frankreich. |
| | Napoleon I.; Freiheitskriege. | England. Spanien. Rufsland. |
| | Das deutsche Reich. | Dänemark. Deutschland abgeschlossen. Kolonien (das südliche Afrika; Australien). |

Tabelle II.

| Schuljahr | Geschichte | Geographie | Schulreise |
|---|---|---|---|
| 1. | Märchen. | Wanderungen und Beobachtungen in der nächsten Umgebung von Jena. | |
| 2. | Robinson. | | |
| 3. | ThüringerSagen. | Saaltal (Jena). Unstruttal. Thür. Wald. Thüringen. | Saaltal abwärts. Unstruttal. Schwarzatal. |
| 4. | Nibelungen. (Gudrun.) | Rheingebiet. Donaugebiet. | Thür. Wald. |
| 5. | Die alten Deutschen. Hermann. Völkerwanderung. Bonifatius. Karl der Grofse. Heinr. I. Otto I. | Norddeutschland. Wesergebiet. Elbgebiet, Oder- und Weichselgebiet. | Rhön. |
| 6. | Heinr. IV. Barbarossa. Kreuzzüge. Mittelalter Hansa. Rudolf v. Habsburg. | Alpen. Italien. Mittelmeerländer. Balkanhalbinsel. Schweiz. Österreich. | Harz. |
| 7. | Entdeckungen. Reformation. 30jähr. Krieg. | Mathematische Geographie. Aufsereuropäische Erdteile. | Lutherstätten Eisleben, Mansfeld, Magdeburg, Wittenberg. |
| 8. | Preufsens Entwicklung. Der grofse Kurfürst. Friedr. der Grofse.<br>Französ. Revolution.<br>Napoleon I.; Freiheitskriege.<br>Das deutsche Reich. | Abschlufs der mathem. Geographie. Preufsen.<br>Frankreich. Rufsland. England. Spanien.<br>Das deutsche Reich. Kolonien. | Leipzig u. Erzgebirge. |

Kugel ist. Darum ist meiner Überzeugung nach das Auftreten des Globus und (im Anschlufs an ihn) der Planigloben etwa im vierten Schuljahr nicht nur gerechtfertigt, sondern geboten. Nicht von einer Verfrühung kann gesprochen werden, wohl aber im andern Fall von einer Verspätung. Um die Erweckung des Interesses wird der geschickte Lehrer nicht verlegen sein; schon die Frage: Wie sieht denn unsere Erde aus? erregt die Spannung der Kinder. Der oben bezeichnete Fortschritt mufs natürlich festgehalten werden; man steht auf dem geozentrischen Standpunkte, auf dem des Ptolemäus. Rotation und Revolution, eingehende Besprechung des Gradnetzes sind Stoffe der Oberstufe. Man wird nach den nötigen Vorbesprechungen damit beginnen, auf den Induktionsglobus die Robinsonkarte aufzumalen, um sie darauf durch Vorzeigen des Erdglobus berichtigen zu lassen. Man wird sich sodann begnügen mit einer allgemeinen Übersicht über die Verteilung von Land und Wasser auf der Erde, der Lage der Erdteile zueinander, der Bestimmung des Äquators. Man wird im Anschlufs an die Jahreszeiten auf der Robinsoninsel die Zonen besprechen; aber über diese und ähnliche sich von selbst aufdrängende Dinge wird man nicht hinausgehen. Das Bedenken, die Schüler würden am Modell auf Kosten der Erde selbst haften bleiben, ist gewifs gerechtfertigt, bleibt aber auch hinsichtlich der oberen Klassen bestehen. Ja, welcher Erwachsene stellt sich bei dem Gedanken an Amerika den Erdteil selbst in seiner Ausdehnung auf der Erdkugel vor! Man hat das Kartenbild vor Augen, und mehr ist auch von Kindern nicht zu erwarten. Nur solche Gegenden, nur solche Entfernungen kann man sich räumlich richtig vorstellen, die man selbst gesehen und bereist hat. Der Schüler mufs wohl im stande sein, den Flächen, Linien und Punkten auf den Karten Ausdehnung zu geben, entsprechend der Erfahrung, die er an Karten selbst geschauter Gegenden, vor allem der Heimat, gemacht hat; aber naturgetreue Vorstellungen werden der richtigsten Methode zum Trotz, trotz aller Beschreibung, ja trotz aller Abbildungen nicht entstehen. So hat man auch keine richtige Vorstellung von der Erdkugel. Es genügt zu wissen, die Erde sei eine ungeheure Kugel. Das Entstehen der Meinung aber, dafs die Welt »un globe de carton« sei, hängt nicht von einem früheren oder späteren Schuljahr ab. Die Darlegung der kopernikanischen Weltanschauung mit den Berichtigungen und Ergänzungen, die sie erfahren hat, gehört, wie schon angedeutet worden ist, den obersten Schuljahren zu und läfst sich, wie im »siebenten Schuljahr« von Rein usw. gezeigt ist, vortrefflich an die Entdeckungsreisen anschliefsen. Praktische Erwägungen veranlassen wohl, diesen so reichen Stoff auf zwei Schuljahre zu verteilen.

Die Begrenzung des gesamten geographischen Stoffes ist natürlich in den verschiedenen Schulen je nach ihren Zwecken und Zielen verschieden.

f) Länder- und Staatenkunde. Die bisherigen Auseinandersetzungen lassen erkennen, dafs die Frage, ob Länder- oder Staatenkunde getrieben werden soll, in dieser Schroffheit für die Erziehungsschule gar nicht gestellt werden darf, da sie vom fachwissenschaftlichen Standpunkte ausgeht. Was dem kindlichen Gedankenkreis am nächsten liegt, das jedesmal ist daranzunehmen. Da kann es wohl vorkommen, dafs auch ein Kapitel aus der politischen Geographie einmal in den Vordergrund treten mufs; so wird z. B. in sächsischen Schulen das Königreich Sachsen früher behandelt werden, als das »Mittelgebirgsland«, ja sogar früher, als das »sächsische Bergland«. Damit soll natürlich nicht jenem geistlosen Unterricht das Wort geredet werden, der sich mit Aufzählung der Staaten, der Regierungsbezirke, der Städte und ihrer Einwohnerzahlen begnügt oder sie auch nur betont. Die Bildungen und Bestandteile der Erdoberfläche und die dadurch bewirkten Erscheinungen haben stets den Kern des geographischen Unterrichts zu bilden. Aber nach unserer Meinung ist die länderkundliche Gruppierung ein Ergebnis des Unterrichts, also wohl ein Prinzip der systematischen Zusammenstellung, aber nicht des Fortschreitens. Darum kann und soll das Lehrbuch in dieser Weise eingerichtet sein (vergl. die Schulgeographie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen von A. Tromnau; Halle a. S. 1892). Von dem aufgestellten Grundsatz aus lassen sich auch alle anderen einschlagenden Fragen

leicht beantworten; so z. B. die Frage: Sollen die Stromgebiete oder die Bodenerhebungen zuerst behandelt werden? Die Schulen Dresdens werden die Elbe vor der sächsischen Schweiz, aber die Schulen Freibergs das Erzgebirge vor der Mulde durchnehmen. Auch werden Fluſs und Gebirge zusammen behandelt werden müssen, z. B. Bode und Harz in den Schulen Quedlinburgs. Ebenso entscheidet für entfernt liegende Gegenden die psychologische Nähe. Die Schulen, in denen die Nibelungen auftreten, werden vom Rhein ausgehen und dann die zugehörigen Gebirge folgen lassen; wo die Thüringer Sagen eingeführt sind, wird der Thüringer Wald vor den Thüringer Flüssen den Vorrang haben. Dabei ist zu bedenken, daſs man sowohl von der Gestaltung der Fluſssysteme auf die Lage der Gebirge, als von der Lage der Gebirge auf die Richtung der Flüsse schlieſsen kann.

g) Kulturgeographie. Ausdrücklich soll hervorgehoben werden, wenn es auch schon in dem oben Gesagten eingeschlossen ist, daſs die sog. Kulturgeographie, die »die Geschichte des Menschen und der ihn umgebenden Natur fordert, und das eine aus dem andern, durch das andere, um des andern willen« nicht vernachlässigt werden darf. So sind Industrie, Handel, Auswanderung, Mission stets gebührend zu berücksichtigen und in Beziehung zu setzen zu den Völkern und ihrer Eigenart und zu der Beschaffenheit der Länder, die sie erzeugen und nach denen sie gehen.

**3. Darbietung:** a) Stufen. Die Darbietung des geographischen Stoffes geschieht in der Weise der formalen Stufen. (S. d. Art.) Auszunehmen ist nur alles das, was (wie die Himmelsbeobachtungen) in der Form der Unterhaltung behandelt wird; doch hat auch hier ordnende Besprechung mit einem festen Ergebnis, das in ein Heft eingetragen werden muſs, stattzufinden. Sonst schreitet der Unterricht nach den Einheiten fort, die durch den Konzentrationsgedanken gefordert werden. Natürlich muſs eine Einheit ein in sich geschlossenes geographisches Ganze darstellen, das der Fassungskraft des Zöglings angepaſst ist. — Leider gibt es noch jetzt Schulen in denen einfach ein Kapitel aus dem Lehrbuch aufgegeben wird — nun siehe du zu, Schüler! Das Ergebnis muſs Leitfaden-, im besten Falle Papiergeographie sein; gewöhnlich freilich nur notdürftiges Wissen für eine Stunde, und das nicht.

Das Ziel muſs in sich eine den Schülern sofort bei seiner Aufstellung klar werdende Nötigung enthalten, daſs der betreffende geographische Stoff gerade jetzt auftritt. Wenn z. B. in der Geschichtsstunde Columbus behandelt worden ist, und es wird in der geographischen Stunde das Ziel aufgestellt: »Jetzt sollt ihr die von Columbus entdeckte neue Welt kennen lernen«, so wird in den Schülern eine gewisse Befriedigung entstehen, denn bei der geschichtlichen Behandlung hatte sich ja, wenn auch nicht dasselbe, so doch etwas von jenem unnennbaren Interesse geregt, das bei der ersten Kunde von der Entdeckung einer neuen Welt in der alten empfunden wurde, von dem »Freudenschreck«, von den »seligen Schauern«, die im ersten Augenblick an ein »göttliches Wunder« glauben lieſsen. Mit ähnlichem Eifer werden die Kinder an die Erforschung jener Länder gehen, mit dem einst die Europäer die Berichte über dieselben verschlangen.

Die Analyse hat die historischen, naturkundlichen, geographischen Gedanken, die das Ziel angeregt hat, im Schüler wachzurufen. Nur darf nicht etwa die geographische Stunde zur Geschichtsstunde werden. Auf die erste Stufe gehört natürlich eine genaue Ausbeutung der Heimatkunde für die vorliegende Einheit.

Die Synthese darf nicht fortschreiten nach fachwissenschaftlichen Aufstellungen, wie: 1. Grenzen, 2. Gebirge, 3. Flüsse usw., sondern nach Gesichtspunkten, die sich eng an die analytischen Besprechungen anschlieſsen. Hierdurch gerade kommt die Kulturgeographie zu ihrem Recht und ebenso das, was Ritter unter vergleichender Behandlung versteht; die Beziehung zum Leben tritt fortwährend in den Vordergrund; z. B. wenn bei Besprechnng der Rhein- und Mainländer der schon auf der ersten Stufe erwähnte Gesichtspunkt »Weinbau« auf der zweiten Veranlassung zu weiterer Ausführung gibt, wodurch zugleich die Abhängigkeit des Menschen von der Natur und seine enge Verbindung mit ihr hervortritt. Auch der Begriff »Grenze« kann eine groſse Rolle spielen; ich denke an die Be-

sprechung der westdeutschen Länder; aber nur nicht unter allen Umständen die Grenzen der Reihe nach, weil die logische Ordnung das verlangt, denn diese Logik ist der Tod des lebendigen Interesses. Der Unterricht hat in darstellender Weise zu erfolgen, so dafs in lebhafter Unterhaltung das Interesse des Schülers fortdauernd gefesselt bleibt. Dabei ist die Wandkarte fortdauernd zu Rate zu ziehen. Ausgehend von den in der Analyse aufgestellten bekannten Punkten sind an der Karte Entdeckungsreisen vorzunehmen, und das Resultat, etwa die Richtung eines Flufslaufes, die Lage einer Stadt usw., ist sofort einzuprägen durch wiederholtes Zeigenlassen und durch Herstellung der Beziehung zu den bekannten Dingen. Da nun aber nur durch eine isolierte Betrachtung ein scharfes Auffassen durch den Geist möglich ist, so erfolgt sofort nach der einprägenden Besprechung die isolierende Zeichnung des Flusses usw. auf die Wandtafel durch den Schüler. Diese Zeichnung wird selbstverständlich nur eine rohe, ungefähre Faustzeichnung sein können, aber war die Besprechung genau, hat sie sich vor allem auch auf Bestimmung der Entfernungen, der Lage zueinander erstreckt, so wird sie in der Hauptsache richtig werden. Die Klasse arbeitet diktierend und verbessernd, durch Wort und Tat mit. Zur Kontrolle bleibt die Wandkarte hängen. Hier scheint auch der beste Platz geometrische Figuren anzuwenden, indem Länderumrisse, Flufsläufe auf solche zurückgeführt werden. Sie sind die besten Haken für das Gedächtnis, an ihnen haften am sichersten die Vorstellungen der Schüler hinsichtlich der Gestaltung und Lage der geographischen Gegenstände. Bei der Besprechung sind Stichworte auszubilden. Ist der gesamte Stoff verarbeitet und eingeübt, sind alle aufgestellten Gesichtspunkte erledigt, so schreitet man fort zur

Assoziation, die den konkreten Inhalt der Synthese noch einmal durchlaufen mufs, nur in anderen Verbindungen, und sowohl eigene Ziele verfolgt, als auch zu bestimmen ist nach den Erfordernissen des Systems, indem die Aufmerksamkeit auf das Allgemeingültige und Notwendige hingelenkt wird. Die Übungen der Assoziation müssen also die Begriffe des Fachsystems klar hervortreten lassen. Gegensätze sind auszubilden, die, indem sie die einzelnen Objekte verdunkeln, das begrifflich Allgemeine erscheinen lassen; ebenso Kontraste, die, indem sich Gegensätzliches mit gleichen Elementen verbindet, die entgegengesetzten Glieder abwechselnd ins Bewufstsein heben. Da nun im System die exakte Zeichnung aufzutreten hat, so hat die Assoziation in Berücksichtigung des oben Gesagten dafür zu sorgen, dafs die Begriffe, die durch die Linien und Punkte dargestellt sind, scharf ausgebildet werden. Es sind also z. B. bei den Flüssen der Schweiz die höchsten und tiefsten Punkte nebeneinander zu stellen, durch welchen Gegensatz der Begriff des herabfliefsenden Wassers, der im System durch eine Linie ausgedrückt wird, zur Klarheit kommt; und wenn ich nach Besprechung der spanischen Gebirge die Gebirge auf dem Hochland im Gegensatz bringe zu den Gebirgen aufserhalb desselben, so ist das ein Kontrast, indem der Begriff »Hochland von Spanien« abwechselnd die genannten Gebirge in das Bewufstsein hebt, und durch ihn erlangen die Gebirge darstellenden Striche ihr Verständnis.

Die Stufe des Systems bringt also die genaue Zeichnung. Es will mir aber genug erscheinen, wenn einzelne Skizzen aus dem Stoff herausgehoben werden, die dem Gedächtnis vor andern eingeprägt werden sollen; z. B. sind wichtige Flufssysteme in das Skizzenheft aufzunehmen, einzelne Gebirgsdarstellungen usw. Das Ganze eines Landes aber bietet eben die Karte. Notwendig erscheint auf der vierten Stufe das Eintragen von Stichworten in das geographische Heft überall da, wo kein Lehrbuch in den Händen der Schüler ist. Die Begriffe, die, der vorausgegangenen Abstraktion entsprechend, durch diese Stichworte bezeichnet werden, sind 1. Begriffe wie Land-, Meerenge-, Ketten-, Massengebirge, sowie Gesetze, denen die Bewohner der Erde unterworfen sind (Einflufs des Klimas, der Bodenbeschaffenheit) usw.; 2. aber auch Verdichtungen des konkreten Materials (Übersichten, wie sie ein Leitfaden bietet).

Die letzte Stufe, die der Methode, bringt mancherlei Aufgaben: Zeichnungen aus dem Kopf, Profilzeichnungen, Erklärung passender Bilder durch die Schüler — solche Bilder können zur Verdeutlichung auch

auf der zweiten und zur Vergleichung auf der dritten Stufe herangezogen werden (vergl. den Artikel: Bilder, geographische) —, fingierte Reisen usw. — Man vergleiche die ausführliche Darlegung im 3. Schuljahr, 3. Aufl., S. 175 ff.

b) Benutzung der Karte. Die ersten geographischen Vorstellungen, und überhaupt die heimatkundlichen, beruhen auf direkter Anschauung. Die anderen sind zu schaffen durch mündliche und bildliche Darstellungen; vor allem aber durch die Karte. Darum ist von der Karte auszugehen bei allen diesen Besprechungen und auf sie zurückzugehen auf allen Stufen. Wie für die heimatkundliche Geographie die Natur und ihre Besprechung das A und O ist, so mufs es das getreueste Bild der Natur, das wir besitzen, für die Länder sein, die der Schüler nicht mit eigenen Augen sehen kann. Die Verhältnisse eines Landes müssen soweit möglich durch die Schüler von der Karte abgelesen werden. Damit das geschehen kann, ist von Anfang an auf ein richtiges Kartenverständnis hinzuwirken. Sorgfältig mufs hier schon die Heimatkunde vorarbeiten. Sie hat vor allem zu bewirken, dafs der Schüler auf der Karte etwas mehr sieht, als Farben, Striche und Punkte. Nur ganz vorsichtig und allmählich darf der Lehrer das Zeichen für den Gegenstand setzen. Zuerst etwa Sandhäufchen für Berge, vertiefte Linien für Flüsse, dann Zeichnung auf der wagrecht, nach den Himmelsgegenden liegenden Tafel, dann erst Aufhängen der Tafel, aber Zurückgehen auf die frühere Weise, wenn Mifsverständnisse entstehen. An der Karte der Heimat, die aber erst nach vollständigem Verständnis der heimatlichen Geographie auftreten darf, sind sodann schon die Kartenzeichen einzuüben unter stetem Hinweis auf die Natur. Es sind Übungen vorzunehmen, die die Karte als plastisch erscheinen lassen; das Herauf und Herunter ist immer wieder einzuprägen, und falschen Vorstellungen, die sich gerade hier so leicht einnisten, ist vorzubeugen. So mufs von unten an das Kartenverständnis angebahnt und allmählich vervollkommnet werden, denn auf ihm beruht das Verständnis fremder Länder. Der Gebrauch des Hand-Atlas mag in der Schulstunde wegen der vielen damit verbundenen Unzuträglichkeiten (z. B. die Kontrolle in grofsen Klassen) auf das geringste Mafs beschränkt werden; am besten tritt er erst nach Verwertung der Wandkarte auf.

e) Das geographische Zeichnen. »Die zeichnende Methode« (vergl. z. B. Trampler, Die konstruktive Methode des geographischen Unterrichts, Wien 1878), der Versuch, die Landkarte durch die Zeichnung des Lehrers zu verdrängen, die komplizierten Konstruktionen für Anlegung eines Skizzen-Atlas sind glücklich überwunden. Das geographische Zeichnen ist auf den Standpunkt eines, wenn auch (s. d. Art.) sehr wichtigen, Hilfsmittels für die Geographie zurückgeführt. Seine Bedeutung beruht darauf, dafs das Vorhandensein von Raumvorstellungen nur durch räumliches Darstellen bewiesen werden kann, also in unserem Fall durch Zeichnen. Seine Überschätzung rührte daher, dafs man aufser acht liefs, dafs durch Striche keine geographischen Vorstellungen erzeugt werden können, und sich durch blendende Resultate in Selbsttäuschung wiegte. Hauptsache im geographischen Unterricht ist nicht Ausbildung einer Fertigkeit der Hand, sondern richtiger geographischer Vorstellungen, von denen das, was durch Zeichnung ausgedrückt werden kann, nur immer ein einzelner Bestandteil ist. Beim Schulort, der Heimat, dem Himmel tritt die unmittelbare Wahrnehmung ein; bei Orten, die aufserhalb des Gesichtskreises liegen, sind diese Vorstellungen zu gewinnen an Darstellungen: an körperlichen (Globus, Relief), an Flächendarstellungen (Abbildungen, Plänen, Karten) und an mündlichen und schriftlichen Beschreibungen. Sind hierdurch die nötigen Vorstellungen geschaffen, dann kann der Schüler durch eine einfache Zeichnung den Beweis ihres Vorhandenseins geben, soweit dies überhaupt durch Zeichnung möglich ist, er kann »selbsttätig« dem Lehrer und sich selbst Rechenschaft ablegen, wie weit geographische Formen sein volles geistiges Eigentum geworden sind. Dafs nicht alles gezeichnet zu werden braucht, sondern nur das Hauptsächliche, ist schon oben gesagt worden. Wie weit nun das Zeichnen auszudehnen sei, das richtet sich nach der Art der Schule, nach der vorhandenen Zeit, nach dem Ermessen des Lehrers usw. Ob es möglich ist, das

schöne, stolze Wort »der Schüler mufs sich seinen Atlas selbst erarbeiten« zur Durchführung zu bringen, d. h. einen Atlas, der auch wirklich zu brauchen ist, das zu entscheiden, bleibt der Erfahrung jedes Lehrers überlassen. Mir ist der Satz zum mindesten sehr zweifelhaft geworden. Die unendliche Mühe! Der Zeitaufwand! Und das Ergebnis?! Was sind doch diese Zeichnungen gegen den schlechtesten Volksatlas! — Dafs auch der Lehrer oft die Kreide zur Hand nehmen mufs, zumal in den ersten Schuljahren, aber auch später, ist selbstverständlich.

d) Vergleichende Behandlung. Schon oben wurde auf die vergleichende Erdkunde hingewiesen. Überall liest man die Forderung, es müsse mit ihr endlich Ernst gemacht werden. — Zunächst ist, um den Begriff festzustellen, auf das zurückzugreifen, was bei Beginn des Artikels angedeutet worden ist. Mit Recht weist Peschel darauf hin, dafs man sich den Begriff »Vergleichende Erdkunde« klar machen könne durch Betrachtung des Begriffes »vergleichende Anatomie«. Diese Wissenschaft führe z. B. den Anatomen dahin, den Mittelfinger mit dem Huf zu vergleichen und als homolog zu bezeichnen. Ebenso müfste der Geograph, der vergleichend vorgehen wolle, die Ähnlichkeiten in der Natur aufsuchen, um Aufschlufs über die notwendigen Bedingungen ihres Ursprungs zu erhalten, also rein in Rücksicht auf die geographischen Dinge selbst. Was man hingegen mit Ritter gewöhnlich »das vergleichende Verfahren« nennt, bezieht sich auf das Wechselverhältnis zwischen Natur und Menschen. Beide Mal handelt es sich um Feststellung von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung; und wie alle Lehrfächer diese Begriffe energisch handhaben sollen, so auch die Geographie. Freilich sind Aufgaben der eigentlichen vergleichenden Geographie, wie schon erwähnt, auch nur in höheren Schulen zu behandeln und bei Anstellung von Spekulationen jeder Art ist immer zu bedenken, dafs bis zu einer gewissen Altersgrenze das kindliche Denken der Spekulation abhold ist und die einfache Mitteilung tatsächlicher Verhältnisse vorzieht. Auch mufs vor kulturphilosophischen Hypothesen und ähnlichem gewarnt werden.

e) Zahlen. Nicht zu entbehren ist die Vergleichung bei Gröfsenangaben. Zahlen, die allein stehen, haben keinen Wert. Aber auch mehrere Zahlen zusammen bieten erst wirkliche Vorstellungen, wenn eine von ihnen eine geschaute Gröfse angibt, so dafs man von der einen auf die andere schliefsen kann. Daher ist auch richtiger, merken zu lassen: Noch einmal so hoch als der Inselsberg, zehnmal so grofs als Eisenach, wobei selbstverständlich die weitgehendsten Abrundungen geboten sind. Oft sind Gröfsenangaben ganz zu vermeiden, z. B. bei Besprechung der Gröfse von Sonne, Mond und Erde und ihrer Entfernungen voneinander. Hier kann durch Angabe der Zeit, die man zur Umreisung der drei Körper bei gleicher Schnelligkeit nötig hat, durch Angabe der Zeit, die eine in der Anfangsgeschwindigkeit sich fortbewegende Kugel braucht, um von der Erde zum Mond, zur Sonne zu gelangen, und durch ähnliche Betrachtungen eine Ahnung von diesen Gröfsen, die ja nicht klar vorgestellt werden können, geschaffen werden. Wie für die Geschichte, so scheint man auch für die Geographie neuerdings mehr und mehr der Ansicht, dafs mit der Verwendung von Zahlen äufserst sparsam umgegangen werden müsse, zuzuneigen, wenigstens in den Kreisen, die methodischen Erwägungen zugänglich sind. Was kann es z. B. für einen Wert haben, die heute so rasch sich verändernden Einwohnerzahlen der Städte zu merken, was bezweckt das Einprägen der Gipfelhöhen? Treibt man nicht gerade Bergsport, so wird man doch für weit wichtiger halten eine Vorstellung von der Höhe des Gebirgs im allgemeinen, dann von der Höhe der Pässe als der Verkehrswege; man wird überhaupt nur auf die Besprechung solcher Höhen und überhaupt solcher Gröfsen kommen, die eine wertvolle Beziehung zum Menschen haben.

f) Geographische Namen. Endlich sei noch hingewiesen auf die Behandlung geographischer Namen, die in neuerer Zeit mehr in den Vordergrund tritt und zwar in doppelter Beziehung: es handelt sich um die Erklärung und um die Aussprache der Namen. Für die Volksschule mufs wohl hinsichtlich der Namenerklärung anerkannt werden 1. dafs die Deutung des

fremden Namens eine sichergestellte, 2. eine bedeutungsvolle, 3. eine naheliegende sein mufs, so dafs sie das Verständnis unterstützt, ohne das Gedächtnis aufs neue zu belasten (Seibert). Es kann also wohl auch in der Volksschule die Übersetzung von Montblanc gemerkt werden, aber wohl niemand wird die Kinder mit der Erklärung des Namens Babylon (Tor Gottes) belasten. Was die Aussprache und Schreibweise der fremden geographischen Namen betrifft, so ist zu begrüfsen, dafs durch die einschlagende Literatur ein frischer deutschnationaler Zug geht. Wer sich über diese und die vorige Frage näher unterrichten will, lese die Broschüre: Zur Reform des Lehrverfahrens im geographischen Unterricht, von Ad. Tromnau, 1891. (S. d. Art.)

**4. Überblick über die Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts.** Vor Comenius gibt es keine Methodik unseres Faches. Der geographische Unterricht wird kaum erwähnt. Was will es heifsen, wenn der Dichter Propertius schreibt: Cogor et e tabula pictos cognoscere mundos, oder wenn Neander im 16. Jahrhundert ein wunderliches Lehrbuch der Geographie verfafst; erst bei Comenius finden wir bestimmte Angaben über Auswahl und Anordnung des Stoffes. Schon ihm ist die Kenntnis der geographischen Gegenstände der Heimat, sowie die einfachste Beobachtung des Himmels Grundlage des Unterrichts. Darauf erbaut sich dann eine allgemeine Welt- und genauere Vaterlandskunde und eine eingehendere Erkenntnis der Astronomie auf. Zu dieser Höhe können sich die folgenden Pädagogen nicht [illegible]; man mufs es sogar Francke hoch anrechnen, dafs er überhaupt Geographie in den Lehrplan seiner Schulen aufgenommen hat. Als Aufgabe dieses Faches gilt ihm das Fortkommen im Vaterland und in der biblischen Geschichte [illegible]. Abgesehen von dem rein praktischen Standpunkte [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] die Betrachtung von Grenzen, Flüssen und Tälern eines Landes für die Hauptsache hält, [illegible] in den Lehrbüchern die physische Geographie hinter der politischen ganz zurück. [illegible] [illegible] in die Sache [illegible] der Erdkunde [illegible]

Zeichen setzen will. Er erst spricht wieder die Ansicht des Comenius aus, dafs die das Kind umgebende Natur die Grundbegriffe geben müsse. Das Prinzip der Anschaulichkeit wird aufgenommen von den Philanthropen, von Salzmann und Schütze. Gatterer, der den Namen »Flufsgebiet« einführt, fafst in der Natur zusammengehörige Dinge als Ganzes auf. Herder aber erfafst unsere Wissenschaft schon nach ihrer vollen Bedeutung in seiner Rede »Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie.« Er will schon die Wechselwirkung zwischen der Erde und ihren Bewohnern erkannt wissen. Bei Pestalozzi stimmt für unser Fach, wie auch sonst, die praktische Ausführung nicht überein mit der theoretischen Erkenntnis, die durchaus auf der Höhe der bisher gewonnenen Einsicht steht. Aber seine Schüler, z. B. Henning, dann vor allem Diesterweg mit seiner Himmelskunde, geben dieser Einsicht auch in der Praxis Ausdruck. Ritters Verdienst um die Geographie zu würdigen, ist hier nicht der Platz, seine Bedeutung für die Methodik ist schon hervorgehoben. Ritters Gröfse beruht auf der Humboldts. Eine ganze Reihe von Schülern Ritters versuchten die Grundsätze des Meisters durch Lehrbücher in die Schule zu überführen, z. B. Roon, Daniel-Kirchhoff, Klöden, Guthe, Pütz usw.

Wenn bis jetzt von Geschichte der Methodik die Rede war, so ist doch nur ein Teil der Methode in Frage gekommen. Wohl ist von der Auswahl und Anordnung, aber nicht von der Darbietung des Stoffes die Rede gewesen, also von Überlegungen, wie wohl, der Beschaffenheit der kindlichen Seele und der Eigenart der Erdkunde entsprechend, der Stoff gestaltet werden müsse, um mit dem gewünschten Erfolg in den Besitz des Zöglings zu gelangen; [illegible] [illegible] [illegible] Methode [illegible] [illegible]

dafs Auswahl und Anordnung nur in Rücksicht auf die Geographie selbst, nicht in Rücksicht auf den gesamten Lehrplan getroffen werden, während doch der Lehrplan nicht ein zufälliges Nebeneinander einzelner Fächer, sondern ein wohlgeordnetes, in allen Teilen auf das gemeinsame Ziel hinwirkendes Ganze darstellen mufs; und dieses Ziel ist die harmonische Bildung des Zöglings, die bei vereinzelt angehäuften Stoffmassen nicht entstehen kann. Erst Herbart und seine Schule, und im besonderen wieder Ziller mit seinen Anhängern haben auf dieser unerläfslichen Grundlage aller Methodik weitergebaut, die nicht in erster Linie die Wissenschaft im Auge hat, sondern den Geist des Zöglings als oberstes Zentrum alles Unterrichts, auf das alle Mafsnahmen sich konzentrieren müssen. Auf dieser Grundlage ruht die oben ausgeführte Darlegung der Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffs. Auch hat die Herbart-Zillersche Schule sich nicht begnügt mit allgemein gehaltenen Vorschriften, wie »vom Nahen zum Fernen«; »unterrichte anschaulich«; »trage wenig vor; entwickle viel«; »ziehe häufig Parallelen« usw.; denn dabei wird doch alles ins Belieben des Lehrers gestellt, nicht sieht er vor sich, was doch eine rechte Methodik bieten mufs, der Beschaffenheit des kindlichen Geistes angepafste Richtlinien, die auch in jedem einzelnen Fall ihn beraten, sondern dehnbare, die Willkür in nichts beschränkende Worte. Die Darbietung des Stoffes nach den formalen Stufen ist bisher nur von solchen Naturen verworfen worden, die in ihrem Subjektivismus jede spezielle Regel als Beeinträchtigung der Freiheit, Entschlüsse zu fassen, ansahen.

Literatur: Aufser den schon erwähnten Schriften seien genannt: Geistbeck, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts (Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterr. von Kehr, Gotha 1877). — Lotz, Das Astronomisch-Geographische im heimatlichen Unterricht. Allg. Schulzeitg. 1878, 50 u. 52. — Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1878. — Rein, Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geographischen Unterricht. Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht 1878, 256 f. — Imhof, Versuch über einen Lehrplan für den Geographieunterricht. Bündner Seminarblätter, IV, 1 f. — Oberländer, Der geographische Unterricht. 3. Aufl. (4. Aufl. v. Gäbler.) Grimma 1879. — Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1882. — Göpfert, Die Flüsse der Schweiz. Pädagogische Studien von Rein 1882, 4. Heft. — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? Pädagogische Studien von Rein 1883, 2. Heft. — Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts. Ebend., 3. Heft. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin 1885. — Heilmann, Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta. Lehrproben und Lehrgänge von Frick u. Richter 1885, 2. Heft; im 6. Heft 1886: Peter u. Piltz, Die Heimatkunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend. — Ders., Das geographische Zeichnen. Dresden 1887. — Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbetrachtung des Schülers in der Heimat. 3. Aufl. Weimar 1887. — Lomberg, Der geographische Unterricht und die Erfahrung. »Mädchenschule« von Hessel u. Dörr, I. 1. Beilage. Bonn 1888. — Seibert, Methodik des Unterrichts in der Geographie. Wien 1888 (hier weitere Literatur). — Coordes, Der Gebrauch der Karte im erdkundlichen Unterricht. Programm der höheren Töchterschule in Kassel 1888. — Buchholz, Gedanken über den geographischen Unterricht in höheren Mädchenschulen. Bericht über die höhere Töchterschule in Duisburg a. Rh. 1889. — Hözel, Übungen im Kartenlesen, eine Aufgabensammlung für höhere Schulen. Leipzig 1892. — Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Leipzig, 3 T., 1891, 92 u. 93. — Itschner, Präparationen. Leipzig 1904. — Vergl. die Register in Herbarts, Zillers und Stoys Schriften, in der »Praxis der Erziehungsschule« von Just, in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht von Mann und die Aufsätze im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sowie die zugehörigen Erläuterungen.

Eisenach. A. Göpfert.

## Geographisches Zeichnen

1. Prinzipielle Erörterung über den pädagogischen Wert des Kartenzeichnens. 2. Benützung des Gradnetzes. 3. Freihändiges Kartenzeichnen. 4. Zugrundelegung gewisser ausgewählter Gradnetzlinien. 5. Fixierung von Richtpunkten durch Distanz und Weltgegend. 6. Zeichnung der Länderumrisse nach geometrischen Regeln. 7. Die Terraindarstellung auf der Schülerkarte. 8. Probearbeiten im geographischen Zeichnen.

**1. Prinzipielle Erörterung über den pädagogischen Wert des Kartenzeichnens.** Die Frage, inwieweit die Schüler der Elementar- und Mittelschulen aktiv zu kartographischen Versuchen herangezogen werden sollen, ist in jüngster Zeit zum Gegenstande sehr lebhafter Diskussion in der periodischen Fachpresse, in selbständigen Schriften, in

Direktorenkonferenzen und in den für methodologische Aufgaben bestimmten Sitzungen der deutschen Geographentage gemacht worden. Im allgemeinen überwiegen die Fürsprecher, und es kann ja auch nicht bestritten werden, dafs das Kartenzeichnen in der Schule, wenn ein gründlich die Sache beherrschender Lehrer den Unterricht erteilt, und wenn die nötige Zeit zu wirklich intensiver Beschäftigung mit der Sache vorhanden ist, das Wissen und Können des Schülers mächtig zu fördern vermag. Andrerseits steht zu befürchten, dafs wenn die Anleitung nur dilettantenhaft erfolgt, auch von seite der jungen Leute nicht der nötige Nachdruck auf die wahrlich nicht ganz leichte Arbeit verwendet, das Ganze vielmehr nur als eine Spielerei aufgefafst werde. Und noch häufiger kommt es leider in einem grofsen Teile Deutschlands vor, dafs der in der Geographie nicht gründlich vorgebildete Lehrer, der im Kartenzeichnen selbst keine Übung besitzt, seiner Klasse einfach aufgibt, von dem und dem Lande eine Karte anzufertigen, ohne sie über die Art und Weise, wie dies geschehen solle, irgendwie aufzuklären. Was dabei herauskommt, läfst sich leicht denken, und es sind, wie nochmals betont sein möge, Fälle dieser Art durchaus keine Seltenheit. Wie sollten sie es auch sein, wenn jeder Historiker, Mathematiker, Alt- und Neuphilologe zur Erteilung geographischer Lehrstunden für befähigt gehalten wird, ohne durch eine Prüfung hierfür seine Befähigung dargetan, ja ohne jemals eine Vorlesung über Erdkunde gehört oder eine geographische Übung mitgemacht zu haben?

Erwägungen dieser und auch noch anderer Art haben die Schrift von C. Boettcher veranlafst, in welcher die Gründe, welche gegen eine ausgiebigere Berücksichtigung des Kartenzeichnens beim geographischen Unterrichte sprechen, zusammengestellt und als durchschlagend bezeichnet werden. Es scheint jedoch, dafs der genannte Autor, so beherzigenswert auch vieles von dem ist, was er beibringt, doch das Kind mit dem Bade ausschüttet und auf das von ihm empfohlene »beschreibende« Verfahren allzu hohes Gewicht legt. Mit R. Lehmann möchten wir uns dahin aussprechen, dafs beides zu seiner Zeit am Platze ist, und dafs eine auf Frage und Antwort gestützte »Durcharbeitung« der Karte, wie sie eben Boettcher anstrebt, dann mit besonders gutem Erfolge in Szene zu setzen sein wird, wenn die Lernenden bereits das Kartenbild selbsttätig hervorzubringen versucht und dadurch eine ungleich zutreffendere Anschauung von den wirklichen Verhältnissen erlangt haben. Die Initiative strebsamer Knaben gewinnt durch solche Versuche ungemein, vorausgesetzt, dafs dieselben nicht ins Blaue hinein unternommen, sondern durch den Lehrer in die richtige Bahn gelenkt werden.

Aus unsern bisherigen Darlegungen entnimmt man bereits, dafs bei der Abfassung dieses Artikels keinerlei Schwärmerei für das schulmäfsige Kartenzeichnen vorgewaltet hat, dafs aber auch andrerseits der Nutzen, welchen dasselbe unter gewissen Umständen gewährt, voll anerkannt wird. Es wird jetzt darauf ankommen, aus der Flut von methodischen Vorschlägen für die Hebung dieses Unterrichtszweiges die beachtenswerteren herauszuheben und kurz zu würdigen, wobei das verdienstliche Werk von R. Lehmann, in welchem so leicht keine an die Öffentlichkeit gelangte Ansicht unerörtert geblieben ist, sich ganz von selbst als Richtschnur darbietet. Auch auf eine Schrift von Stork sei verwiesen, welche für die Anfertigung ganz einfacher Kartenskizzen nach einer eklektischen Konstruktionsmethode eintritt, und vor allem darf eine die sämtlichen einschlägigen Fragen umsichtig würdigende Abhandlung von Hafsert der Beachtung aller Didaktiker warm empfohlen werden. Die Anregung zur Selbsttätigkeit, welche solche Übungen mit sich bringen, hat stets die bekannte pädagogische Schule Zillers betont; zwei Arbeiten über diese Seite des Volksschulunterrichts, von Gotthardt und Jander, sind sehr beachtenswert.

**2. Benützung des Gradnetzes.** Zumal in früherer Zeit, als man an die Leistungen des Schülers noch einen weit niedrigeren Mafsstab anlegen zu sollen vermeinte, schien es sich ganz von selbst zu verstehen, dafs man jenem ein »Netz« in die Hand gab, welches aufser den notwendigen Meridianen und Parallelen die Grenzumrisse des darzustellenden Gebietes und aufserdem vielleicht noch einige Flufsläufe, Gebirgszüge

und Orte (durch kleine Kreise bezeichnet) enthielt. Natürlich durfte kein Name irgend eines geographischen Objektes angegeben sein, vielmehr hatte der Anfänger eine sog. »stumme« Karte vor sich, welche sich unter seinen Händen in eine »sprechende« verwandeln sollte.

Dieser einfache Grundgedanke hat jedoch mancherlei Ausgestaltungen erfahren. So hat man Reliefatlanten in den Handel gebracht, in denen die Bodengestalt der einzelnen Erdräume durch ein Prägungsverfahren nachzubilden versucht wurde, und auch gewisse Grenzlinien sind durch Hoch- oder Tiefdruck ersichtlich gemacht worden. Das Eintragen der Städte, Berge, Seen usw. in solche Vorlagen erfolgt dann natürlich ohne irgendwelche namhafte Schwierigkeit. Für die Elementarstufe haben solche Exerzitien zweifellos ihren Wert, und für sie sind also Unterrichtsmittel fraglicher Art (z. B. Uhlenhuth, Reliefatlas für methodischen Unterricht in der Geographie, Heilbronn 1872) ganz wohl am Platze. Für vorgerücktere Schüler bietet dagegen die Ausfüllung eines fertig abgesteckten Rahmens doch viel zu wenig Anregung, und der didaktische Nutzen, der ihnen daraus erwächst, dafs sie mit dem Farbstifte eine vorgezeichnete Linie nachzeichnen, steht zu der darauf zu verwendenden Zeit in keinem richtigen Verhältnisse. Auch der Vorteil der Reliefdarstellung, anderen Zwecken gegenüber keineswegs zu unterschätzen, mufs bei den schematischen Karten als ein ziemlich illusorischer bezeichnet werden. In Summa gelangen wir zu dem Schlusse, dafs es nicht rätlich erscheint, der Ausfüllung stummer Kartennetze Zeit und Kraft in irgend namhafterem Mafse widmen zu lassen. »Zwischen dem erwähnten Einzeichnen in gegebene Grundlagen«, sagt Lehmann, »und der blofs mündlichen Durcharbeitung der Wand- und Atlaskarten steht jene andere Art stummer Karten, welche in mattem Farbentone jedesmal den ganzen Stoff vollständig ausgeführt enthält und dazu bestimmt ist, dafs die Schüler darauf durch Verstärkung mit dunklen Stiften oder Tinte und Hinzufügung der Namen das im Unterrichte Behandelte hervorheben.« Auch die Wachstuchkarten und die in Rufsland beliebten Rufskarten von Tomauns, von denen uns Stübler Nachricht gibt, werden gewifs unter Umständen wertvoll sein, können aber doch kaum allseitig verwendet werden. Uns leuchtet nicht ein, dafs bei der geringen Stundenzahl, mit welcher sich an den deutschen Gymnasien und Realschulen die Erdkunde durchweg begnügen mufs, jemals auf die Benützung entsprechender Unterrichtsmittel (z. B. von Kloedens Repetitionskarten, Berlin 1882) zurückzugreifen Gelegenheit wäre.

**3. Freihändiges Kartenzeichnen.** Soll die Schulkartographie jene Bedeutung erlangen, welche ihr nach der wohlerwogenen Überzeugung hervorragender Schulmänner zukommt, so mufs sie freihändig betrieben werden und auf alle Gängelungsmittel, wie das gedruckte Netz eines ist, Verzicht leisten. Aufser Lineal und Zirkel darf der Schüler kein Instrument verwenden, so wenig ihm dies bei der Ausführung elementargeometrischer Konstruktionen gestattet werden kann. Und zwar dürfte auch hier der direkte Weg der empfehlenswerteste sein: der jugendliche Kartograph hat sich das Gradnetz selbst herzustellen, in welches er nachher die Umrifslinien usw. einzeichnet.

Kenntnisse in der Kartenprojektionslehre sind freilich nicht vorauszusetzen (vergl. den Artikel Karten), allein dieselben sind auch nicht erforderlich. Es genügt, dafs der Lehrer eine rein praktische Anweisung zum Entwerfen gewisser Netze gibt und darauf sieht, dafs sich unter seiner unmittelbaren Aufsicht die Schüler mit diesen einfachen Zeichnungen vertraut machen. Anwenden sollte man allerdings ausschliefslich solche Entwürfe, in deren Konsequenz die Bilder sowohl der Mittags- als auch der Parallelkreise grade Linien werden, denn die Verzeichnung krummer Linien, und sollte es sich auch — wie bei der stereographischen Projektion — ausschliefslich um Kreise handeln, ist keine leichte Sache, und es wird vor allem auch die Sauberkeit des Bildes durch die vielen Zirkelstiche usw. empfindlich beeinträchtigt. Für die Schule eignet sich in erster Linie die alte ptolemaeische Manier, nach welcher ein sphärisches, oben und und unten durch Parallelkreisbogen, zu beiden Seiten aber durch gleiche Meridianbogen begrenztes Viereck in ein ebenes gleichschenkliges Trapez verwandelt wird; aus den Parallel-

kreisen werden parallele grade, aus den Meridianen konvergierende grade Linien, und der Zeichner hat sich einzig nach der wenig komplizierten Bestimmung, welche diese Konvergenz regelt, zu richten. Falls das abzubildende Land keine zu grofse meridionale Ausdehnung besitzt, wirkt auch die durch unrichtige Wahl des Treffpunktes der Meridianbilder bedingte Verzerrung kaum störend ein. Auch die Mercator-Projektion kann den Ansprüchen der Schule ganz leicht dienstbar gemacht werden. Von der Formel, welche die Abstände der gradlinigen Parallelkreisbilder fixiert, kann ja freilich höchstens vor Primanern historisch gesprochen werden, und ihre Ableitung liegt jenseits der dem Programme der Mittelschulen gezogenen Grenzen, allein empirisch sind die betreffenden Abstandsverhältnisse für die um 10° Breitendistanz fortschreitenden Parallelkreise leicht mit hinreichender Annäherung zu ermitteln. Ohne die bekannten Bedenken (z. B. Peuckers) gegen die Seekartenprojektion irgend gering zu schätzen, möchten wir doch nicht mit Lehmann von ihrer unterrichtlichen Verwendung gänzlich Abstand nehmen, denn gelegentlich werden doch eben auch Weltkarten gezeichnet werden müssen, und für diese ist und bleibt die Methode der wachsenden Breiten die zweckmäfsigste. Für gewöhnlich wird man aber bei der alle billigen Ansprüche befriedigenden Kirchhoff-Debesschen Trapezdarstellung (vergl. Debes, Zeichenatlas, Ausgabe A für die Unterstufe, Leipzig 1885; Ausgabe B für die Mittelstufe, ebenda 1888) verbleiben, welcher sich auch die Wenzschen Netze (Wenz-Rohmeder, Kartennetze, für den Schulgebrauch entworfen und systematisch geordnet, München 1875) anpassen.

Ungleich weniger glücklich scheint uns der Gedanke des Zeichnens nach Quadratnetzen zu sein. Demselben liegt nichts anderes zu Grunde als der uralte Gedanke der Plattenkartenprojektion, welche für einigermafsen höhere Breiten bereits ganz unerträgliche Deformationen liefert. Bequem wäre ja das Operieren mit solch quadratischen Gradfeldern, allein pädagogisch ist es nicht, weil der Lernende dadurch in einen unlösbaren Konflikt mit den eben erst mühsam erworbenen Grundlehren der mathematischen Geographie kommen mufs. Nur in einem ganz bestimmten Falle ist diese Art des Kartenzeichnens zulässig, nämlich beim Unterrichte in der Heimatkunde; da handelt es sich um einen so minimalen Teil der Erdoberfläche, dafs an dessen Krümmung ganz und gar nicht gedacht zu werden braucht.

**4. Zugrundelegung gewisser ausgewählter Gradnetzlinien.** Schon v. Canstein schlug (1835) vor, die Zeichnung der Karte an ein von der Hand des Zeichners selbst auszuführendes Gerüste zu knüpfen, welches blofs aus einzelnen besonders wichtigen Linien des Gradnetzes bestehen sollte, und dieser Vorschlag hat zahlreiche Freunde und Befürworter gefunden. Bald begnügt man sich mit je einem einzigen Meridian und Parallel, bald wählt man eine gröfsere Anzahl derselben als Richtungslinien; jedenfalls aber tut man gut daran, dieselben immer gradlinig anzunehmen und sich nicht auf künstliche Konstruktionen einzulassen, wie sie unvermeidlich sind, wenn man auch krumme Normallinien zuläfst. Bei diesem Verfahren wird auch die Zulassung eines Mafsstabes nicht umgangen werden können. Auf Einzelheiten, wie sie in den Ausführungen der methodischen Grundidee von Umlauft, Jarz, Erdmann usw. enthalten sind, kann hier selbstverständlich nicht eingegangen werden, doch können wir es uns nicht versagen, wenigstens an einem konkreten Beispiele, welches Zdenek dem Frankfurter Geographentage vorführte, diese in letzter Instanz auf das Prinzip der orthogonalen Koordinaten hinauslaufende Kartierungsmethode zu veranschaulichen.

Um Asiens Meeresküste vom Schwarzen Meere bis zur Beringsstrafse darzustellen, bedient sich der genannte Geograph des Äquators als Abszissenachse, während er als Ordinatenachse den durch Odessa und Suez hindurchgehenden Meridian nimmt. Als Hilfslinien wirken noch die beiden Wendekreise mit, deren nördlicher, wie man angesichts der kleinen Dimensionen eines solchen Kärtchens ohne Fehler voraussetzen darf, die drei wichtigen Städte Maskat, Calcutta und Canton in sich aufnimmt. Man hat also blofs nötig, die Breitendifferenzen derselben gegenüber dem Anfangsmeridian zu kennen, um sie sofort als Fixpunkte einzu[illegible] re dagegen liegt nur w[illegible]

tor, und von Bangkok weifs man, dafs es ungefähr gleich weit von Singapore und vom Wendekreise des Krebses entfernt ist. Solche und ähnliche Tatsachen dem Gedächtnis, resp. der Karte entnehmend, liefs Prof. Zdenek vor den Augen der Zuschauer ein ganz nettes und in den Konturen richtiges Kärtchen Asiens und des westlichen Australiens entstehen, und man kann gerne zugeben, dafs befähigte Schüler zu einem ähnlichen Grade von Geschicklichkeit gebracht werden können. Doch darf man nicht übersehen, dafs die ganze Methode, im Grunde genommen, auf die Verzeichnung einer Plattkarte hinausläuft, denn es wird ja angenommen, dafs gleiche Breiten- und Längendifferenzen stets gleichen Ordinaten- und Abszissendifferenzen entsprechen, und das ist nicht zutreffend. Länder in gröfserer Nähe der Erdpole widerstreben also von vornherein einer Abbildung in diesem Sinne, und die Anwendbarkeit des Verfahrens kann nur eine räumlich beschränkte sein.

**5. Fixierung von Richtpunkten durch Distanz und Weltgegend.** Ungleich besser wird man, wenn man doch einmal an der Koordinatenbestimmung festhalten will, mit Polarkoordinaten fahren. Denkt man sich vom Kartenmittelpunkte aus Hauptkreise gezogen und auf diesen sämtlich gleiche sphärische Strecken abgetragen, so erfüllen die Endpunkte dieser letzteren wiederum einen (kleinen) Kugelkreis. Dem entsprechend kann man jeden Erdort bestimmt denken durch seine gradlinige Entfernung vom Kartenzentrum, dem Pole, d. h. durch die Distanz, und durch den Winkel, welchen dieser Radius Vektor mit einer festen Anfangsrichtung (der Mittagslinie) einschliefst. Dieses Prinzip hat einer der besten Kenner des geographischen Unterrichtswesens, H. Matzat, verfolgt. Er sucht sich einen geeigneten Mittelpunkt heraus und gibt für eine Anzahl weiterer wichtiger Kartenpunkte die Entfernung von ersterem in Kilometer, den Positionswinkel aber nicht im Bogenmafse, sondern gröfserer Einfachheit halber nach den Strichen der Kompafsrose an. Hören wir beispielsweise, wie er die von ihm gewählten Normalpunkte Nordafrikas auf die Stadt Kuka am Tsade-See bezieht. »Es liegen von Kuka: 1000 km SSW Kamerun, 1000 km SW die Mündung des Binuë in den Nigir; 2000 km NNE*) die grofse Syrte, 2000 km E (ENE) Chartum; 3000 km W Kap Verde, 3000 km NW (NNW) die Meerenge von Gibraltar, 3000 km NE die Südostecke des Mittelmeeres, 3000 km E Bab-el-Mandeb.« Man bemerkt, dafs solchergestalt das Gerippe eines ausgedehnten Erdraumes ohne Schwierigkeit erhalten werden kann.

Je ausgedehnter jedoch derselbe wird, um so minder natürlich erscheint es, alle Punkte derselben auf einen im Inneren gelegenen und schliefslich doch ziemlich gleichgültigen Ort beziehen zu sollen. Für kleine Bezirke, wie sie in der Heimatkunde oder bei der Mappierung eines einzelnen deutschen Bundesstaates vorkommen, ist Matzats Methode der »Distanzkreise« zweifellos weit geeigneter als für grofse Länder oder gar für ganze Erdteile. Auch ist zu befürchten, dafs dem Gedächtnis der Schüler zu viel zugemutet wird, wenn man von ihnen verlangt, sich Entfernung und Azimut einer ganzen Anzahl von Erdorten merken zu sollen.

**6. Zeichnung der Länderumrisse nach geometrischen Regeln.** Während es sich bislang mehr nur um die Ermittlung gewisser wichtiger Punkte handelte, ist von anderer Seite auch die weitergehende Aufforderung an die Lehrerwelt gelangt, das abzubildende Gebiet durch ein System von Hilfslinien möglichst zur Übereinstimmung mit einer gewissen geometrischen Figur bringen und lediglich diese letztere verzeichnen zu lassen. Als eine erste Etappe hierzu darf man das Zeichnen mit Hilfe von Normallinien im Sinne von Stöfsner, R. Lindemann und van der Laan betrachten. Der Erstgenannte hält noch eine gewisse Verbindung mit der Koordinatenmethode aufrecht, indem er eine Hauptlinie mit senkrecht auf dieser verlaufenden Ästen in das darzustellende Land hineinlegt, allein es ist eben gar nicht so leicht, eine derartige Hauptlinie richtig auszuwählen, und wer nicht die Zeit hat, selber alle möglichen Versuche anzustellen, dem bleibt nur übrig, sich an die von dem Urheber des Planes ausgesuchten — man möchte fast sagen, ausgetüftelten — Grundlinien

*) E (East) bedeutet nach allgemeinem Gebrauch der wissenschaftlichen Geographie Osten.

zu halten, und damit ist wieder ein schwerer mnemotechnischer Ballast in die Schule eingeführt. Auf die Rechtwinkligkeit der Seitenlinien verzichtet van der Laan, der somit eine freiere Bewegung erlangt und eher dazu kommt, dem fraglichen Territorium eine sich ihm leidlich anschmiegende Normalfigur einzubeschreiben. Natürlich mufs eine an der Wandkarte, bezüglich an der Schultafel vorzunehmende Übung vorausgehen, ehe von den Schülern ein eigener Versuch verlangt werden kann. Der Lehrer zeichnet das Rückgrat und die von ihm auslaufenden Rippen in den Leib des Landes ein, von welchem eine Karte entworfen werden soll, und die Schüler zeichnen diese Linien in ihren Heften nach. Dafs man dabei ein besseres Kartenverständnis zu erzielen imstande sei, wollen wir nicht bestreiten, aber ob das Resultat der aufgewandten Zeit und Mühe wirklich entspreche, das erscheint uns in hohem Grade zweifelhaft. Auch Lehmann, dem eine reiche Erfahrung zu Gebote steht, kann sich für ein Vorgehen, welchem man bei aller Anerkennung einzelner Vorzüge doch eben den Vorwurf einer gewissen Künstelei nicht ersparen wird, nicht begeistern, sondern gibt sein abschliefsendes Gutachten dahin ab, »dafs angesichts des Vorhandenseins wesentlich vorteilhafterer und leistungsfähigerer Verfahren ein derartiges Zeichnen mit Hilfe von Normallinien wohl nicht ernstlich in Frage kommen kann.«

Noch weit weniger sagt es uns zu, die Konturen des Gebietes, welches man abbilden will, auf ein Prokrustesbett zu bringen und so lange umzumodeln, bis man die Begrenzungslinien einer planimetrischen Figur glücklich herausgefunden hat. Als Erfinder dieser rein konstruktiven Methode ist Kapp zu nennen, und ihm sind, um unter den vielen Nachfolgern nur einige zu nennen, besonders v. Canstein, Dronke und Langensiepen nachgefolgt. Während aber v. Canstein die Einfachheit noch tunlichst bewahrte, ist bei den Späteren die Übersichtlichkeit ganz verloren gegangen, und nach unserem Dafürhalten mufs sich der Schüler mehr anstrengen, wenn er sich das angebliche geometrische Analogon eines Landes einprägen will, als wenn er sich die Grenzumrisse obenhin so merkt, wie er sie auf der Karte vor sich gesehen hat. Wie ist doch z. B. Langensiepens Schematisierung der Gestalt des Königreiches der Niederlande das Gegenteil einer leicht verständlichen und leicht in der Erinnerung zu behaltenden Grenzcharakteristik! Wir führen, um unser Urteil zu rechtfertigen, die betreffende Stelle wörtlich an. »Als Gesamtfigur stellen wir ein Dreieck auf, dessen Ostseite sich nach der Horizontalen bis zu 80° neigt. Von der lothringischen Stadt Longwy in SE ausgehend, in einem Winkel von 64° zur Ostseite, enthält die Südseite 2, die Ostseite 3 gleiche Teile, jene bis etwa nordöstlich von Dünkirchen, diese bis in die Emsmündung. Dieser beiden Punkte Verbindungslinie ist die Westseite, der man von Dünkirchen aus zwei der gleichen Teile und einen ungleichen Teil geben kann (sic!). Eine Linie vom Halbierungspunkte der Dünkirchen-Maas-Linie bis $^1/_4$ des gleichen Teiles nördlich von Aachen bezeichnet ungefähr die Grenze zwischen den beiden Königreichen Belgien und Niederlande.« Selbst der mit der Geographie Hollands Vertraute hat einige Mühe, sich in dieser Beschreibung zu orientieren; wie würde es da erst den armen Schülern ergehen? —

Wir ziehen aus unserer gedrängten Übersicht den Schlufs, dafs die einzige schulmäfsig empfehlenswerte Form des geographischen Zeichnens diejenige ist, gemäfs deren jeder Schüler sich selber das (gradlinige) Gradnetz konstruiert und in dasselbe die einzelnen Objekte nach Länge und Breite einträgt. Im übrigen sollte man durch steten Hinweis auf das Kartenstudium und zahlreiche freie Entwürfe des Lehrers auf der Tafel es dahin zu bringen suchen, dafs jeder einzelne die Umrisse eines Erdteiles, einer Insel, eines bekannteren Staates ohne gröbere Fehler, d. h. so auf das Papier zu werfen befähigt werde, dafs ein Zuschauer unverzüglich erkennen müfste, was der Zeichner darzustellen beabsichtigte.

**7. Die Terraindarstellung auf der Schülerkarte.** Gegenüber der bisher behandelten Frage kommt derjenigen, inwieweit auf der vom Schüler hergestellten Karte auch der künstlerischen Ausgestaltung, resp. den Grundsätzen der Situationszeich-

nung Rechnung zu tragen sei, nur eine sekundäre Bedeutung zu. Strengste Ökonomie wird in dieser Hinsicht die oberste Regel bilden müssen, denn es besteht ohnehin Gefahr genug, dafs die Knaben sich an Nebendinge hängen und darüber die Hauptsache vergessen; eignet dem einen ein zeichnerisches Geschick, so bringt er vielleicht ein unter dem ästhetischen Gesichtspunkte ganz rühmenswertes Kärtchen zustande, das aber voll von sachlichen Schnitzern ist. So wird man auf die Markierung der Meeres- und Seeküsten durch Schraffen gerne Verzicht leisten und höchstens sparsame Anwendung des Farbstiftes zulassen. Flufsläufe sollten blofs durch Federzeichnung angedeutet werden, und überhaupt empfiehlt es sich, der Neigung zu recht lebhafter Illuminierung entgegenzutreten, die der Mehrzahl der Kinder tief im Blute steckt. Orte charakterisiert man am besten durch Hinschreiben der Anfangsbuchstaben, damit der Entwurf nur möglichst frei von Überladung bleibe.

Eine besondere Untersuchung erheischt einzig und allein das Problem der schulgemäfsen Gebirgsdarstellung. In einer noch nicht allzu lange hinter uns liegenden Zeit waren schraffierte Gebirgszüge das Ideal recht vieler Lehrer, denen es an der richtigen geographischen Auffassung gebrach, und so schlängelten sich durch die von den Schülern gelieferten Karten die unglaublichsten Raupen hindurch. Dafs kein Unterschied zwischen den einzelnen Gebirgsformen gemacht, der ausgesprochenste Gebirgsknoten vielmehr als Kettengebirge behandelt wurde, versteht sich von selbst. In vielen Fällen, da nämlich, wo an dem Vorhandensein eines dominierenden, glatt verlaufenden Gebirgskammes nicht gezweifelt werden kann, kommt man ganz gut mit einfachen Strichen zurecht, und mancher didaktische Schriftsteller hat geglaubt, durch Parallelstriche, die nach den Umständen mehr oder minder derb ausgeführt sind, auch die Böschungsverhältnisse einigermafsen charakterisieren zu können. Matzats Methode, durch eine dem Prinzipe der Höhenschichten angepafste Flächenschattierung den richtig-plastischen Eindruck hervorzurufen, ist an sich unanfechtbar, stellt aber an den Durchschnittsschüler gewifs eine zu hohe Anforderung. Bei Kirchhoff-Debes begegnen wir einem recht anmutenden Versuche, dem nämlich, die Ränder der Höhen durch Bogenlinien darzustellen, welche nach aufsen konvex verlaufen; dafs man auf solche Weise die gröfsere oder geringere Steilheit der Abhänge ganz gut zur Geltung bringen kann, versteht sich von selbst. Im grofsen und ganzen wird man mit dieser Bogenmanier am weitesten kommen, zumal wenn man dieselbe an Beispielen eingeübt hat, welche dem Schüler — womöglich aus eigener Anschauung — bekannt sind.

Es mufs jedoch stets daran festgehalten werden, dafs man sich am besten mit wenigem begnügt und nicht dem Anfänger Dinge zumutet, die sogar für den weiter Fortgeschrittenen nicht gerade zu den einfachsten gehören. Ne quid nimis! Dies sollte der Wahlspruch des Lehrers der Geographie sowohl beim Kartenzeichnen in der Schule überhaupt als auch insonderheit bei der Terraindarstellung sein. Einfach, übersichtlich, schematisch — was darüber ist, das ist vom Übel. Die Schraffenmanier Lehmanns, welche Tschamler in der Weise vervollkommnen will, dafs für den Neigungswinkel $\alpha$ das Verhalten der schwarzen zu den weifsen Strichen durch das Verhältnis $\sin \alpha : (1 - \sin \alpha)$ reguliert werden soll, dürfte unter gewöhnlichen Umständen für den Massenunterricht transzendent sein.

**8. Probearbeiten im geographischen Zeichnen.** Das Extemporale im Kartenzeichnen wird von R. Lehmann als ein vortreffliches Übungsmittel warm empfohlen, und in der Tat wird durch dasselbe dem Schüler die beste Gelegenheit geboten, alles, was er bei der Durchnahme eines bestimmten Kapitels der Länderkunde gelernt hat, an den Mann zu bringen. Der Zweck derartiger Klassenarbeiten kann, genauer betrachtet, ein dreifacher sein, und je nach der Verschiedenheit des Zweckes wird auch die zu stellende Aufgabe verschieden ausfallen müssen. Es kann die Absicht vorwalten, die Schüler vorwiegend auf ihre im Kartenzeichnen selber erworbene Fertigkeit zu prüfen; in diesem Falle ist natürlich auf die Zeichnung des Gradnetzes das Hauptgewicht zu legen, und die topischen Verhältnisse treten da mehr in den Hintergrund. Oder es liegt dem

Lehrer daran, sich zu vergewissern, ob seine Zöglinge mit der Lage gewisser Städte, mit den Flufssystemen und Gebirgszügen ordentlich Bescheid wissen; alsdann gibt man jenen am besten ein Netz mit eingedruckten Umrifslinien in die Hand oder läfst sie ein solches selbst — und zwar vor der für die Probearbeit angesetzten Stunde — sich zurechtmachen. Wenn endlich erkannt werden soll, ob die Schüler die grofsen Leitlinien eines Kontinentes richtig ihrem Gedächtnis eingeprägt haben, so bedarf es nur des Stiftes und eines Blattes Papier, um die Probe ablegen zu lassen. Gerade diese letzterwähnte Übung sollte man recht hoch schätzen, und der Lehrer ist verpflichtet, dadurch mit gutem Beispiele voranzugehen, dafs er, jede Veranlassung benützend, ein Länderbild flüchtig auf der Wandtafel entstehen läfst.

Jüngere Lehrer, welchen in dieser Art aktivpädagogischer Arbeit noch die selbständige Erfahrung fehlt, und welche sich über das bei einem Extemporale im Kartenzeichnen einzuschlagende Verhalten zu unterrichten wünschen, seien hiermit nachdrücklich auf die Winke hingewiesen, welche Lehmann in seinem mehrfach zitierten Werke erteilt. Schreiber dieser Zeilen war in der Lage, Schülerhefte aus der Unterrichtsstunde jenes damals noch nicht zur akademischen Lehrtätigkeit übergegangenen Geographen einzusehen, und ist auf Grund seiner Wahrnehmungen zu der Aussage berechtigt, dafs das Kartenzeichnen, richtig gehandhabt, dem erdkundlichen Unterrichte grofsen Vorschub leistet. Aber ebenso möge betont werden, dafs dieser Erfolg nur dann erzielt werden kann, wenn der Lehrer alle einschlägigen Fragen zuvor in eigener Person gründlich studiert hat. Wem hierzu die Mittel fehlen, der lasse lieber die Hand von einer Sache, welche durchaus keine oberflächliche Behandlung erträgt.

Eine Spezialität des Kartenzeichnens bildet das Profilzeichnen. Dasselbe wird, in den richtigen Schranken geübt, gewifs auch den Einblick des Lernenden in die Bodenverhältnisse schärfen. Dafs in solchem Falle Überhöhung gestattet sein mufs, liegt auf der Hand, weil nur wirkliche Kunst ganz korrekte Profile, die eben deshalb oft unübersichtlich bleiben, herzustellen imstande ist.*)

Literatur: v. Canstein, Anleitung, die physischen Erdräume mittelst freier Hand zu entwerfen. Berlin 1835. — Fr. Kapp, Lehrgang der zeichnenden Erdkunde. Minden 1837. — W. Rein, Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geographischen Unterricht. Deutsche Blätter für erzieh. Unterr. 1878, S. 257 f. — Langensiepen, Praktische Anleitung zu einem planmäfsigen, einfachen Landkartenzeichnen aus freier Hand nach dem Konfigurationssysteme als ergänzender Anhang zu den Lehrbüchern der Erdbeschreibung. Zeitschr. f. mathemat. u. naturw. Unterr. 1. Bd., S. 361 ff. — A. Kirchhoff, Geographie in höheren Schulen. Schmidtsche Pädagog. Encyklopädie. 2. Aufl., 2. Bd., S. 896 ff. — Kienitz, Die einfache zeichnende Methode des geographischen Unterrichtes. Zeitschr. f. Schulgeographie (abgekürzt Z. S.), 2. Bd., S. 12 ff. — Jarz, Die zeichnende Methode im Geographischen Unterrichte, Z. S., 4. Bd., S. 18 ff. — Verhandlungen des 1., 3., 6. und 10. Deutschen Geographentages. Berlin 1882, 1883, 1886, 1890 (H. Wagner, Kirchhoff, Zdenek, Matzat). — Dronke, Die Geographie als Wissenschaft und in der Schule. Bonn 1885. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichtes. Berlin 1885. — C. Boettcher, Die Methode des geographischen Unterrichts. Ebenda 1886. — Heiland, Das geographische Zeichnen. Dresden 1887. — J. Müller, Profilzeichnen im geographischen Unterrichte. Z. S., 12. Bd., S. 276 ff. — Tschamler, Die Blankettkarte. Z. S., 14. Bd., S. 193 ff. — Gotthardt, Das Zeichnen im geographischen Unterrichte und seine pädagogische Bedeutung. Praxis der Volksschule, 1893, 2. u. 3. Heft. — Jander, Das geographische Zeichnen in der Volksschule. Pädag. Blätter f. Lehrerbildung, 1893, Nr. 4. — A. Kirchhoff, Geographie, Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 4. Bd. München 1895, XII. — Stork, Beitrag zum geographischen Kartenzeichnen in der Schule. Offenbach 1896. — Tschamler, Die Normalschraffenskala. Z. S., 20. Bd., S. 33 ff. — Stübler, Über Einzeichenkarten. Z. S., 21. Bd., S. 209 ff. — K. Hafsert, Das Kartenzeichnen im geographischen Unterrichte. Neues Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. 1901. Heft 11—12. — R. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichtes. Halle a. S. 1885 ff. (Noch nicht abgeschlossen, speziell für das Kartenzeichnen jedoch eine wahre Fundgrube.) — H. Haack, Bericht über die Schulgeographie des Jahres 1902. Geographie-Kalender, 1. Jahrg. Gotha 1903. S. 178 ff.

München. S. Günther.

*) Über die allerneuesten Phasen in der Entwicklung unserer Frage gibt einen guten Überblick Haack.

## Geometrie in der Volksschule



**1. Die Geometrie ein Kulturgut der menschlichen Gesellschaft.** Die Geometrie beschäftigt sich mit den grundlegenden Formenbegriffen des Raumes, d. h. mit den Figuren und Körpergestalten und deren Bestandteilen: den Linien, Winkeln, Flächen und Räumen. Sie untersucht mit Hilfe logischer Schlüsse das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis der Teile dieser Raumgebilde und gelangt so zu notwendig und allgemeingültigen Zusammenhängen, die sie zu festen Sätzen ausgeprägt als geometrische Gesetze in ihren Inhalt aufnimmt. Damit aber noch nicht genug: sie bringt auch diese Gesetze wieder untereinander in Verbindung, indem sie nachweist, dafs jedes derselben eine logisch notwendige Folge eines oder mehrerer anderer ist. So entsteht ein wissenschaftliches Lehrgebäude, in welchem alle Sätze aneinander gereiht sind wie Glieder einer Kette, so dafs jedes in doppelter Weise gebunden ist: in Bezug auf die vorausgehenden Glieder ist es Bedingtes, für die folgenden dagegen Bedingendes. Aber einen Anfang mufs jede Kette haben, d. h. einen oder eine Anzahl von Sätzen, welche nicht aus anderen logisch abgeleitet werden können, einfach aus dem Grunde, weil sie die ersten sind und keine anderen vor sich haben. Diese an sich evidenten, d. h. ohne logische Ableitung ersichtlichen Sätze (Grundsätze, Prinzipien, Axiome) wird man entweder als sinnliche Erfahrungstatsachen ansehen oder als unabänderliche Eigentümlichkeiten unseres Denkens, je nach dem philosophischen Standpunkte, den man einnimmt. Wegen dieser kettenartigen Aneinanderreihung nennt man die wissenschaftliche Geometrie ein logisch-synthetisches Lehrgebäude. Dabei werden alle Begriffe, Gesetze, Aufgaben in vollständiger Abstraktheit und Allgemeinheit gefafst, bewiesen und gelöst; der Gedanke einer praktischen Anwendungsmöglichkeit wird mit aller Beflissenheit ferngehalten und jede Art von sinnlicher Beleuchtung eines allgemeinen Gesetzes durch besondere und sachliche Beispiele als der Wissenschaft unwürdig zurückgewiesen. In dieser hochwissenschaftlichen Form wurde die Geometrie zum ersten Male von dem griechischen Mathematiker Euklid (ca. 300 v. Chr.) lückenlos und widerspruchslos aufgebaut und zusammenhängend dargestellt in dessen »Elementen der Geometrie«, einem Werke, welches damals und heute und zu jeder Zeit gepriesen worden ist als unübertroffen und unübertrefflich in seiner logischen Schärfe. Und wenn auch seitdem das Gebäude an Ausdehnung gewaltig zugenommen hat, so ist doch die von Euklid gelegte Grundmauer dieselbe geblieben, so dafs — nach einem Ausspruche des Mathematikers Kästner — alle Darstellungen der geometrischen Elemente um so schlechter sind, je weiter sie sich von Euklid entfernen.

Diesen wissenschaftlichen Stoff betrachtet nun die Kulturgesellschaft als ein ihr anvertrautes Gut, dessen Bewahrung und Vermehrung ihr obliegt. Seine geistige Beherrschung oder eines Teiles desselben nennt sie geometrische Bildung. Die Gesellschaft hat daher Vorkehrungen zu treffen, dafs das nachwachsende Geschlecht immer aufs neue wieder in ihn hineinwächst, ihn fortgesetzt neu gebiert. Darin besteht die Aufgabe der Pädagogik vom Standpunkte der Gesellschaft in Bezug auf unsere Wissenschaft, daran arbeiten alle ihre Bildungsanstalten von der Volksschule aufwärts bis zur Universität und darüber hinaus die private Tätigkeit einzelner. Es fragt sich nur, wieviel von diesem geistigen Besitzergreifen jeder einzelnen Schulgattung, für uns insbesondere, wieviel der Volksschule zuzuweisen ist.

**2. Die Geometrie als allgemeiner Bildungsstoff des Volkes.** Gehört überhaupt eine bestimmte Summe geometrischen Wissens zum eisernen Bestande der allgemeinen Bildung der heutigen Zeit, zur Bildung nicht blofs der hochgeborenen Aristokraten, sondern auch der Glieder der unteren Volksschichten? Die Frage ist nicht leicht und sicher zu beantworten, weil es

an einem höchsten Maſsstabe fehlt, an welchem der Inhalt des Begriffs der allgemeinen Bildung gemessen werden könnte. Die allgemeine Bildung hat kein festes vor und über ihr liegendes Endziel, dem sie zustrebt, sondern ist ein aus hinter ihr stehenden und treibenden Faktoren erzeugtes Produkt und darum veränderlich in der Geschichte. Gar mancherlei Ursachen haben ihren Inhalt bestimmt; der Lehrstoff der Schule, die Wissenschaften und Künste, das wirtschaftliche Leben des Volkes im Verein mit der ihr dienenden Technik und anderes mehr. Der Ursachen sind viele und vielerlei und darum ist auch die hervorgebrachte Wirkung, der Inhalt dessen, was man zur allgemeinen Bildung rechnet, verworren und schwer zu enträtseln. Man muſs den Pulsschlag der jeweiligen Gegenwart vernehmen, will man diesen Inhalt bestimmen. Da hört aber leicht der eine dies, der andere jenes; er hört gerade das, was seinen eigenen Wünschen und dem eingenommenen sozialen Standpunkte entspricht. »Was sollen unsere Arbeiter mit Geometrie? es genügt vollkommen, wenn sie lesen, schreiben und rechnen können, wenn sie ihren Katechismus wissen und vielleicht noch einige Kenntnisse in nationaler Geschichte besitzen.« So sagen die einen. Aber auch die anderen, welche den unteren Bevölkerungsschichten mit vorurteilsfreierem Blicke und weiterem Herzen gegenüberstehen, sind noch nicht zweifelsfrei. Man muſs da unterscheiden zwischen den Bildungsforderungen für das männliche und für das weibliche Geschlecht. In Bezug auf unsere Frauen ist man noch immer geneigt, die Kenntnis geometrischer Gesetze für überflüssigen geistigen Luxus zu betrachten, für das männliche Geschlecht dagegen weiſs man die Geometrie zu schätzen besonders wegen ihrer Brauchbarkeit im wirtschaftlichen Leben. Aus dem schwankenden Begriffe der allgemeinen Bildung, wie er sich in der heutigen Gesellschaft ausgebildet hat, läſst sich demnach kein sicheres Urteil gewinnen, ob Geometrie in der Volksschule zu treiben ist oder nicht.

**3. Die Geometrie als Erziehungsmittel des Individuums.** Glücklicherweise ist die Pädagogik auf so verschwommene Meinungen der Zeitströmung nicht angewiesen, sie hat vielmehr ein festes, von veränderlichen Ansichten unabhängiges Ideal vor Augen, sie kennt einen obersten Zweck für die Erziehung des Individuums, welchem die Schule mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln, wozu auch der Unterricht mit seinen Wissensgebieten gehört, nachzugehen hat. Bei der Wahl dieser Mittel wird die Schule gerne diejenigen Zeichen der Zeit beachten, welche klar, fest und einstimmig aus dem Strome der Meinungen emporgehoben werden, vorausgesetzt, daſs sie in Einklang zu bringen sind mit jenem höchsten Ideale der Erziehung. Wo aber diese Zeichen nicht untrüglich sind, wie das der Fall ist bei unserer Frage bezüglich der Berechtigung der Geometrie im Lehrplan der Volksschule, da wird die Pädagogik sich allein an ihr Ideal halten und an der Hand desselben den Wert der einzelnen Wissenschaften für die Erziehung beurteilen, das für vollwichtig Befundene dem Unterrichte zuweisen und dem Lehrplansystem einordnen entsprechend seiner Stellung zum Ganzen.

Welches ist nun dieses Ideal, dieser oberste Erziehungszweck? Wir wollen das Individuum erziehen zu einer charakterfesten sittlich-religiösen Persönlichkeit, welche innerhalb der Gesellschaft auf demjenigen Platze, welcher dem Individuum nach seiner natürlichen Anlage und erworbenen Bildung gebührt, an der Kulturarbeit der Gegenwart mitzuwirken gewillt und im stande ist. Daraus ergibt sich für den Unterricht eine doppelte Aufgabe. Er hat erstens die sittlichen Ideen dem Zöglinge einzupflanzen und zur inneren Überzeugung zu machen. Das geschieht durch den Gesinnungsunterricht, durch jedes der 3 Fächer Religion, Geschichte und Literatur in seiner besonderen Art. Aus dem Begriffe des Charakters, dessen Wesen ein zielbewuſstes Wollen und Handeln ist, folgt die 2. Aufgabe des Unterrichtes: Er hat den Geist des Zöglings so zu bilden, daſs aus ihm eine vielseitige und weitsichtige Betätigung innerhalb der Gesellschaft im Dienste der sittlichen Ideen, ebenso aber auch auf dem Markte des wirtschaftlichen Lebens hervorgehen kann. Die sittlichen Grundsätze dürfen nicht im Innern eingeschlossen bleiben, sie müssen vielmehr nach auſsen wirken und sich umsetzen in Taten. Aber

auch auf wirtschaftlichem Gebiete, obschon das hier Erstrebte an den höchsten Maſsstäben der absoluten Ethik gemessen vielfach zu den sittlich gleichgültigen Dingen gehört, soll der Mensch erfolgreich zu arbeiten in der Lage sein, zuerst weil der Erwerb dem Individuum die leibliche Existenzmöglichkeit schafft, die Grundvoraussetzung für geistige Betätigung und das Streben nach idealen Zielen, sodann weil das Gedeihen des gesellschaftlichen Ganzen unmittelbar abhängig ist von der wirtschaftlichen Tüchtigkeit ihrer Glieder. Zu jedem Tun aber gehören Ziele für den Willen und die Kenntnis der Mittel, mit deren Hilfe das Gewollte erreicht werden kann. Beide nun, die materiellen Ziele und Mittel, gibt uns die äuſsere Welt der realen Dinge. Darum hat der Unterricht seine Zöglinge emporzuheben zu einer objektiven Auffassung und zu einer denkenden Betrachtung der realen Welt auſser uns. Und darin besteht die Aufgabe der 2. Hauptreihe von Fächern des erziehenden Unterrichtes, welche man dem Vorgange Zillers folgend, unter dem Sammelnamen »Naturkunde« zusammenzufassen pflegt. Zum Stoffkreis der Naturkunde in diesem Sinne gehören demnach nicht nur die natürlich gewordenen Dinge, sondern ebenso auch die von Menschenhand künstlich erzeugten.

Zu den wichtigsten Merkmalen der Dinge gehört nun ihre Form. Eine genaue Auffassung der Gegenstände und ein richtiger Gebrauch derselben im Dienste menschlicher Zwecke ist daher ohne klare Einsicht in das Wesen ihrer Gestalt ganz unmöglich. Leider aber ist der Reichtum an Formen in der realen Welt fast unbegrenzt groſs; es wäre daher dem beschränkten Geiste des Menschen unmöglich, sie alle in sich aufzunehmen, wenn sie nicht zum Glücke auf eine kleine Anzahl von Grundformen zurückgeführt werden könnten. Sehr viele Dinge, besonders die Produkte der menschlichen Arbeit, weisen diese Grundformen selbst auf, andere weichen von ihnen nur wenig und unwesentlich ab, die zusammengesetzteren Gestalten aber lassen sich immer in mehrere dieser einfachen Grundformen auflösen. Auf solche Weise ist eine klare Auffassung des groſsen Formenreichtums der Welt ermöglicht, es kommt nur darauf an, zunächst einmal jene kleine Zahl von Grundformen einer gründlichen Betrachtung zu unterwerfen. Und diese Aufgabe fällt der Geometrie zu.

Der Geometrieunterricht der Erziehungsschule leitet demnach seine Berechtigung aus der notwendigen Forderung ab, daſs die Gestalten der Dinge zur klaren Auffassung gebracht werden müssen. Die Geometrie steht also im Lehrplansystem in engster Verwandtschaft zu der Naturkunde (dieses Wort in der obigen erweiterten Bedeutung genommen). »Die Mathematik (also auch die Geometrie) ist die formale Seite der Naturwissenschaft« (Ziller), sie ist »die Wurzel und Blüte der Gesetzlehre der Natur und ebenso der Künste« (v. Raumer), sie ist »die Grammatik der Natur« (Fresenius). Der Stoff der Geometrie bildet schon insofern eine Ergänzung der übrigen Fächer des Lehrplanes, als er eine ganze Klasse von Gegenständen in den Gesichtskreis der Schüler rückt, an welchem die übrigen Fächer vorbeigehen. Die Naturgeschichte nämlich behandelt nur die natürlich gewordenen Dinge, die Geometrie aber richtet, wenn auch nicht ausschlieſslich, so doch hauptsächlich ihr Augenmerk auf die von Menschenhand geschaffenen Gegenstände. Ohne die Geometrie würde diese ganze Klasse von Dingen, welche für die wirtschaftliche Betätigung des Menschen von so auſserordentlicher Wichtigkeit ist, einer genaueren Betrachtung im Unterrichte ganz entzogen sein.

Der Wert der Geometrie für die Erziehung ist daher erstens ein intellektueller: sie erhebt eine Anzahl von Formenbegriffen und Formengesetzen durch bewuſste Abstraktion zu voller Deutlichkeit, so daſs der Zögling sich jederzeit Rechenschaft geben kann über alle Merkmale und Beziehungseigenschaften derselben. Das ist um so wichtiger, als die meisten Begriffe, deren sich der Mensch bedient, durch unbewuſste Abstraktion entstanden sind, weswegen wir wohl ihre Bedeutung verstehen, sie unterscheiden können von anderen und richtig anzuwenden vermögen, aber ihren Inhalt nicht ohne weiteres anzugeben im stande sind. Die Deutlichkeit der geometrischen Grundbegriffe überträgt sich aber auch auf

alle jene komplizierteren Gestalten, welche, wie schon oben bemerkt, als zusammengesetzt gedacht werden können aus mehreren jener Grundformen, sie überträgt sich endlich auch auf die Vorstellungen aller Dinge, soweit es sich um deren Gestalt handelt. Somit kann wohl gesagt werden, dafs die Geometrie ganz wesentlich und weit über den engen Begriffskreis hinaus, den sie bearbeitet, zur Klarheit des Vorstellungslebens des Menschen mithilft. Frühere Methodiker haben die Aufnahme der Geometrie in den Lehrplan der Volksschule empfohlen mit dem Hinweise auf die »logische Schärfe, zu welcher sie den Geist zwinge«. Sie dachten dabei an die euklidischen Beweise und meinten, die an ihnen erworbene Kraft des Denkens würde sich auch auf andere Stoffe übertragen. Diese Annahme beruht auf falschen psychologischen Lehren und ist überhaupt hinfällig bei dem jetzigen Betriebe der Geometrie in der Volksschule, da dieser auf strenge Beweise verzichtet. Nicht das wissenschaftliche Denken mit logischen Schlüssen soll durch den Geometrieunterricht der Volksschule gekräftigt werden, wohl aber das praktische Denken in wirtschaftlichen Dingen, sobald dies auf Formenvorstellungen stöfst. Damit haben wir den zweiten erziehlichen Wert des Geometrieunterrichtes berührt, welcher in der Willenssphäre liegt. Deutliches Vorstellen und darauf beruhendes sachgemäfses Denken mufs von günstigem Einflufs sein auf die wirtschaftliche Betätigung des Menschen, denn es befähigt ihn, seinem Willen klare Ziele zu setzen und die Mittel zur Erreichung derselben folgerichtig abzuwägen. Da aber die Form der Dinge wohl bei jeder Arbeit in Frage kommt, so ist klar, dafs der Geometrieunterricht von weitreichender Bedeutung sein mufs für das Tun der Menschen.

Somit ist der Wert der Geometrie für die Erziehung und die Notwendigkeit ihrer Aufnahme in den Lehrplan nachgewiesen; ebenso ist ihre Stellung im ganzen des Lehrplansystems bestimmt. Wo der schwankende Begriff der allgemeinen Bildung uns im Stiche liefs, hat der oberste Erziehungszweck entschieden: die Geometrie ist notwendig nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen; der Unterschied der Geschlechter kann höchstens einen Einflufs ausüben auf die Menge und Auswahl des darzubietenden Stoffes.

**4. Aufgabe der Volksschulgeometrie, Auswahl und Anordnung des fachwissenschaftlichen Stoffes.** Aus dem Gesagten ergibt sich folgende Aufgabe für den Geometrieunterricht: er soll die geometrisch einfachen, für die Auffassung der Körperwelt grundlegenden Raumgestalten und deren gesetzmäfsigen Beziehungen, soweit sie für die Arbeit der Menschen wichtig sind, zum geistigen Eigentum der Schüler machen.

Damit sind die Richtlinien für die Auswahl des fachwissenschaftlichen Stoffes gegeben. Im Grunde genommen kann dieser kein anderer sein als der Stoff der wissenschaftlichen Geometrie. Aber die Rücksicht auf den psychischen Zustand des Zöglings einerseits und auf die Aufgabe unseres Unterrichtsfaches in der Erziehungsschule andrerseits erfordert doch recht einschneidende Umgestaltungen des Geometriesystems. In ersterer Hinsicht sind der Auswahl sehr enge Grenzen gezogen durch die Apperzeptionsmöglichkeit. Aus der grofsen Masse des überlieferten Stoffes kann nur ein kleiner Bruchteil dargeboten werden, dessen Gröfse abhängig ist von der dem Unterrichte zur Verfügung stehenden Zeit und der Begabung der Schüler. Aus diesem Grunde ist die Stoffmenge sehr verschieden grofs zu bemessen je nach der Schulgattung. In der Volksschule ist sie am kleinsten, aber selbst in dieser unterliegt sie noch starken Schwankungen je nach der gröfseren oder geringeren Gliederung dieser Anstalt. Einen festen Mafsstab für Abmessung der Stoffmenge gibt es nicht, hier kann nur die Erfahrung sprechen. Aber nicht die Willkür! Die Geometrie mufs hinreichend zu Worte kommen im Lehrplan nach dem Mafse gerechter Abwägung des Wertes aller Fächer für die Erziehung und der Schwierigkeit der Stoffe. Nach unserer Überzeugung ist der in »Pickels Geometrie der Volksschule« dargebotene Stoff seiner Art nach passend gewählt und bezeichnet zugleich die höchste Grenze dessen, was in bestgegliederten Volksschulen erreicht werden mufs und zu erreichen ist.

Für die Auswahl dieses kleinen Bruch-

stückes von Stoff ist zweierlei ausschlaggebend: zuerst die Art und Weise der Erkenntnismöglichkeit der geometrischen Wahrheiten und sodann die Rücksicht auf die erziehliche Aufgabe unserer Unterrichtsdisziplin. Für Volksschulen liegen lange logische Entwicklungen aufserhalb der Leistungsfähigkeit. Zu solchen gehört eine so hohe Übung des abstrakten Denkens, wie sie in jungen Jahren nicht erworben werden kann. Daher sind im allgemeinen alle geometrischen Gesetze auszuschliefsen, für deren Erkenntnis eine längere Reihe von Schlufsfolgerungen nicht zu umgehen ist. In der Volksschule sind nur leichte logische Deduktionen möglich; das Hauptmittel der Erkenntnis mufs die unmittelbare, sich von selbst darbietende Anschauung oder die in bewufster Absicht durch geometrische Experimente herbeigeführte Erfahrung bieten. Der neue Lehrplan der Berliner Gemeindeschulen, welcher in den oberen Schuljahren im wesentlichen deduktive Geometrie treiben will, ist ein auf Selbsttäuschung aufgebautes Unding. Und schliefslich spricht auch das Erziehungsziel mit; es hat sogar das letzte und entscheidende Wort und sagt: Der geometrische Stoff der Volksschule soll praktischer Art sein. Nur diejenigen elementaren Begriffe und Formen sind zu behandeln, welche für die klare Auffassung der konkreten Aufsenwelt notwendig sind, nur diejenigen Probleme und Gesetze, welche die menschliche Arbeit in denjenigen einfachen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens befördern, in welche der Zögling der Volksschule dereinst eintreten soll.

Ebensowenig kann das wissenschaftliche System der Geometrie Vorbild sein für die Anordnung des geometrischen Stoffes in der Volksschule. Jenes ist das Endprodukt einer Jahrtausende langen Geistesarbeit der Menschheit. Dabei hat der geometrische Stoff schliefslich ein so männlich ernstes, man könnte versucht sein zu sagen, ein so altes griesgrämliches Gesicht bekommen, dafs in ihm die jugendfrischen Züge der Kindheit unserer Wissenschaft kaum noch zu erkennen sind. Die Geometrie war ursprünglich eine praktische Kunst und ist erst später durch die Bemühungen der griechischen Mathematiker allmählich eine theoretische Wissenschaft geworden; anfänglich war sie eine Dienerin des wirtschaftlichen Lebens, eine freundliche Helferin in den Nöten der konkreten Arbeit der Menschen, dann wurde sie die strenge Herrin philosophischer Denkweise, welche die forschenden Geister zu ihrem Dienste zwang in Bewunderung und Verehrung, die alle Nebenabsichten in ihrem Kult als verwerfliche Verirrungen verdammte; sie war zuerst eine Wissenschaft sinnlich froher Erkenntnis und ist erst später und ganz allmählich in die Tretmühle logischer Schlufsfolgerungen geraten, durch welche aus einzelnen Sätzen und Gesetzen ein logisches System aufgebaut wurde. So leuchtet ein: nicht die fertige Wissenschaft kann uns Vorbild und Vorlage sein für den Unterricht in der Volksschule, sondern die werdende Wissenschaft, die Geometrie in ihrer Kindheitsstufe. Diese allein enthält in Bezug auf Art und Anordnung des Stoffes, sowie auf die Weise seiner Erkenntnis diejenigen Züge, welche wir oben aus psychologischen und teleologischen Gründen für die Geometrie der Volksschule gefordert haben. Es spricht sich hier das Gesetz aus, dafs die Menschheit in ihrer Entwicklung im grofsen und ganzen durch dieselben Stufen hindurchgeht wie das Individuum. Wer sich nur erst einmal von dem Vorurteil losgemacht hat, als könnten die grundlegenden geometrischen Wahrheiten auf keine andere Art denn durch logische Deduktionen gewonnen werden, ein Vorurteil, das uns durch Erziehung und Geschichte kaum verlöschbar eingeprägt ist, der wird bald die Überzeugung gewinnen, dafs der geometrische Unterricht kein besseres Vorbild haben kann als die geschichtliche Entwicklung der Raumerkenntnis.

**5. Die Entwicklungsstufen der geometrischen Erkenntnis im Individuum und der Gesamtheit.** Ich gebe sie im kürzesten Auszuge und verweise auf meine diesbezüglichen Untersuchungen in folgenden Aufsätzen und Schriften:

1. Die kulturhistorischen Stufen der Geometrie. 30. Jahrbuch 1898. 2. Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik. Bleyl und Kämmerer, Dresden 1901. 3. Die Mathematik in den Präparandenanstalten und Seminaren, eine kurze Methodik. 34. Jahrbuch 1902. 4. Die Formengemeinschaften in der Geometrie. 36. Jahrbuch 1904; auch als besondere Schrift

bei Bleyl und Kämmerer, Dresden, herausgegeben unter dem Titel: Die Formengemeinschaften, ein Irrweg der Geometriemethodik.

1. Stufe: Die Erzeugung typischer Gegenstandsbegriffe. Der Mensch der mittleren Steinzeit und der auf gleicher Stufe stehenden Naturvölker der Gegenwart hat wohlausgebildete Vorstellungen von natürlichen und künstlichen Gegenstandsformentypen. Das wird bewiesen durch seine Zeichnungen und Skulpturen von Jagdtieren, sowie durch seine Werkzeuge, Geräte und Wohnungen, welche alle bewufst absichtlich in festausgeprägten Formen gehalten sind. Unter diesen Gegenstandsformen finden sich besonders häufig die geometrischen Grundgestalten, weil diese die einfachsten sind und dem Gesetze der Stoff- und Kraftersparnis, welches bei Herstellung jener unwillkürlich zur Wirkung kam, am besten entsprechen. Aber die Form ist noch an den Gegenstand gebunden, der Mensch kennt wohl die typische Gestalt von bestimmten Tieren, Werkzeugen und Geräten, also von Dingen, mit welchen sein Dasein auf das engste verbunden ist, aber noch keine inhaltslose Quadrate, Rechtecke, Säulen, kurz, keine von den Sachen losgelöste geometrische Figuren und Raumformen. Das beweist das Fehlen jeder Spur von geometrischen Ornamenten, höchstens Vorläufer dazu in Gestalt von symmetrisch und rhythmisch angeordneten Strichelchen und Linien sind vorhanden. Das Bedürfnis nach Verzierung ist also da, weil aber die losgelösten geometrischen Begriffe noch fehlen, mufs es durch Tierzeichnungen und Strichelchen befriedigt werden.

Die geistigen Mittel, durch welche sich diese Formentypen von Gegenständen ausgebildet haben, bestanden anfänglich in der mechanischen Wirkung der Sinne. Die äufsern Glieder des Körpers und die Gegenstände der nächsten Umgebung drängten sich dem Menschen mit Gewalt auf. Bald aber wurde aus dem mechanischen Sehen ein verständnisvolles Anschaun; der Mensch begriff, was er sah. Die Apperzeption hob einzelne Merkmale, auf welche es bei diesem geistigen Vorgange hauptsächlich ankam, besonders hell in das Bewufstsein. Neben mechanischen Merkmalen waren das auch solche der Form. So hat sich der Mensch durch vielfaches aufmerksames Sehen von Naturgegenständen, durch vielfache Anschauung, Anfertigung und Benutzung bestimmter Werkzeuge und Gerätschaften klare Vorstellungen von typischen Gegenstandsformen seinem Seelenleben eingeprägt.

Dieselbe Entwicklung der Formenerkenntnis macht das Individuum durch von Beginn seines Geisteslebens an bis in die ersten Jahre der Schulzeit hinein: Zuerst mechanisches Sehen, dann von Verständnis begleitetes Anschauen der Dinge seiner Umgebung. Der Unterricht der Unterstufe (1.—3. Schuljahr) stellt sich in den Dienst dieser Entwicklungsstufe, indem er langsam das Kind durch scharfes Ausprägen der Formentypen von Natur- und Kulturgegenständen, welche im Umkreise des Anschauungs- und Interessenkreises des Kindes liegen, aus seiner ihm eigentümlichen phantastischen und naturgesetzlosen Abschätzung der Welt nach dem Mafse seines eigenen kindlichen Ichs heraus- und emporzuheben sucht zu einer Auffassung der Dinge, wie sie der Wirklichkeit entspricht. Es geschieht das durch Anschauen, Beschreiben, malendes Zeichnen und körperliches Darstellen im sog. Anschauungsunterricht (auch Heimatkunde oder Naturkunde genannt). Zur Geometrie rechnet man diesen Unterricht noch nicht.

2. Stufe: Die Bildung elementarer Raumformenbegriffe. Auf dieser Stufe standen dereinst die Völker der jüngsten Steinzeit und der Bronzezeit, es stehen jetzt noch auf ihr die fortgeschrittenen Naturvölker der Gegenwart. Sie ist gekennzeichnet durch das Vorhandensein reiner Formvorstellungen, die von den Gegenständen sich losgelöst haben und nun im Geiste ein selbständiges Dasein führen. Das Auftreten von gemalten geometrischen Ornamenten und von allerlei Schmuckgegenständen geometrischer Gestalt, die nur durch freies Schaffen aus dem inneren Geistesleben heraus, nicht durch Zwang des Stoffes und der Werkzeuge entstanden sein können, beweist das zur Genüge. Der Formenarten sind nicht viele, aber es sind gerade die für die Auffassung der Formenwelt grundlegenden, nämlich folgende: Parallelstreifen, alle Parallelogramme mit und ohne Dia-

gonalen, gleichschenklige Trapeze, gleichschenklige, gleichseitige und rechtwinklige Dreiecke, Kreise, Kreisringe, Kreisfiguren, welche auf der 4-, 6-, 8- und 9-Teilung beruhen, endlich Spiralen. Fügt man hinzu noch die jenen Figuren entsprechenden Körper, wie Säulen, Pyramiden und die Kugel, so ist im wesentlichen der geometrische Gedankenkreis auch der fortgeschrittensten Naturvölker erschöpft.

Diese Formentypen können, wie alle Erfahrungsbegriffe, auf keinem anderen Wege als durch Abstraktion entstanden sein. In Bezug auf die konkreten Unterlagen dieses Vorganges jedoch sind zwei Wege zu unterscheiden: der eine führt von dem geformten Gegenstand (cf. 1. Stufe), der andere von den geometrischen Ornamenten auf die inhaltlose reine Form. In Bezug auf diesen letzten Weg sei folgendes zur Erklärung hinzugefügt: das geometrische Ornament stammt aus zwei Quellen, aus dem Flechten und aus dem Schnitzen. In der Eigenart des Flechtens liegt es, dafs es, sobald man verschieden gefärbte Bastfäden benutzt, notwendig Parallelstreifen und Parallelogramme erzeugt; ebenso unwillkürlich führt die Schnitzerei auf Dreiecke. Beide Künste brachten demnach zunächst ganz absichtslos geometrische Figuren zu Tage. Diese wurden nun ebenso wie die körperlichen Gegenstände die Grundlage für eine darauf sich aufbauende Abstraktion. (Diesen letzteren Weg hat der Unterricht noch niemals ernstlich ins Auge gefafst, er dürfte besonders der Eigenart der Mädchen entsprechen.)

Den Übergang vom geformten Gegenstand zur reinen Form mufs auch das Kind vollziehen, und der Unterricht hat diesen geistigen Prozefs absichtlich und zur rechten Zeit herbeizuführen, weil er sich nicht darauf verlassen kann, dafs ihn die unbewufste Abstraktion von selbst, vor allem dafs sie ihn zeitig und klar genug zuwege bringt. Die passendste Stelle sind die Mittelklassen (4. und 5. Schuljahr); denn in dieser Zeit ist das Kind soweit herangereift, dafs es das Bedürfnis empfindet, die Welt so anzusehen, wie sie ist. Jetzt wenden sich alle Unterrichtsfächer einer objektiven Betrachtungsweise zu, jetzt ist auch die Zeit gekommen, wo die Geometrie die elementaren Raumbegriffe schaffen mufs, weil diese die sichere Grundlage bilden für die Auffassung der Formen aller realen Dinge der Welt. Sie tut es, indem sie die Gegenstände (hauptsächlich die von Menschenhand geschaffenen Kulturgegenstände, weil diese die Elemente des Raumes besonders deutlich aufweisen) zergliedert, die Formenteile zur scharfen Anschauung bringt und die Gestalten von der Materie abzieht. Anschauen, Beschreiben, Vergleichen im Dienste der Abstraktion, Zeichnen und körperliches Darstellen: Das sind die hauptsächlichsten geistigen Funktionen der Kinder auf dieser Stufe des geometrischen Unterrichtes. Wir belegen diese Stufe des geometrischen Unterrichtes mit dem Namen Formenkunde.

3. Stufe. A. Das spekulative Suchen nach allgemeinen, auf gesetzmäfsigen Zusammenhängen beruhenden Regeln für die Verwertung der Formenbegriffe in Hinsicht auf die wirtschaftlichen Arbeitszwecke. So läfst sich kurz der Charakter der ägyptischen Geometrie bezeichnen. Sie flofs aus zwei Quellen, aus den Bedürfnissen des Ackerbaues und der Baukunst. Die ersteren machten die Vermessung der Privatländereien notwendig wegen der zu leistenden Staatssteuern und der Vererbung halber, sowie auch die Nivellierung des Landes zum Zwecke des Baues von Kanälen; die letzteren verlangten das Zeichnen von Bauplänen für die zu errichtenden grofsen Reichspaläste und Tempel. Dementsprechend war die ägyptische Geometrie 1. eine messende und rechnende, 2. eine konstruierende auf dem Felde und dem Papiere, sie war eine Kunst im Dienste des praktischen Lebens. In Verfolgung dieser Kunst sind die Ägypter aber auch zu theoretischen Gesetzen vorgedrungen, aber nur soweit wie jene dazu zwang, die rein wissenschaftliche Spekulation lag ihnen fern.

Auch auf dieser Entwicklungsstufe der Geometrie war die Anschauung noch immer das hauptsächlichste Mittel der Erkenntnis, aber nicht mehr das unwillkürliche Sehen, das sich von aufsen aufdrängt, sondern die willkürliche, die absichtliche, welche überlegend und spekulierend an die Aufsenwelt herantritt. Man wollte

sehen und erkennen und wollte mehr sehen, als die Augen direkt von den Raumformen ablesen konnten; kurz man stellte geometrische Experimente an, d. h. man beobachtete, mafs, teilte und verglich die Teile. Dabei ging man, wie das in der Natur des Experimentes liegt, von dem einzelnen konkreten Fall aus und gewann die allgemeinen Kunstregeln und Gesetze durch Induktion, d. h. durch Verallgemeinerung des an einem oder einigen Fällen Erkannten auf alle gleichen Fälle. Aber auch kleine logische Schlufsfolgerungen haben die Ägypter angewandt und dadurch eine Anzahl isolierter Gesetze zu kleinen Familien (Satzgruppen) zusammengeschlossen.

Die Entwicklung des Kindes geht denselben Gang. Auf die Stufe der objektiven Auffassung der Aufsenwelt folgt die Stufe der denkenden Betrachtung der Dinge. Jetzt schiebt sich die Spekulation in den Vordergrund; die einfache Beschreibung befriedigt jetzt nur halb noch, das Denken sucht nach Allgemeinem. Der Unterricht hat dieser Entwicklung des kindlichen Geistes sich anzubequemen und nunmehr (auf der Oberstufe der Volksschule im 6. bis 8. Schuljahre) die ägyptische Geometrie sich als Vorbild zu nehmen sowohl hinsichtlich ihres Zweckes als einer praktischen Kunst als auch ihrer Erkenntnismittel. Die spekulative Geometrie der Oberstufe der Volksschule wollen wir mit dem Namen Formenlehre belegen.

3. Stufe. B. Das spekulative Suchen nach theoretischen Gesetzen und nach logischer Verbindung derselben unter Anerkennung des praktischen Wertes der Geometrie. Das ist der Charakter der ersten griechischen Geometrie von Thales bis auf Plato. Das Ziel der Spekulation ist jetzt das allgemeine Gesetz, die geometrische Praxis wird noch zugelassen, ist aber nicht mehr die Hauptsache. Der logische Beweis tritt jetzt in den Vordergrund und verdrängt soviel als möglich die Anschauung und das Experiment. Durch Deduktion werden immer mehr Gesetze einheitlich verbunden zu wachsenden Gruppen. Damit ist die Geometrie der höheren Schulen gekennzeichnet. Ein wesentlich neues Moment im Vergleich zur spekulativen Geometrie der Volksschule enthält sie nicht, aber die einzelnen Merkmale werden ganz anders bewertet. In der Volksschule ist die handwerksmäfsige Praxis die Hauptsache, die theoretischen Gesetze nur eine willkommene Zugabe; die höhere Schule zielt mit wissenschaftlichem Geiste auf das Gesetz und duldet die Praxis nur als Mittel der Apperzeption und der Anwendung. Dort steht das anschauliche Experiment im Vordergrunde, hier der logische Beweis.

4. Stufe: Das spekulative Suchen nach geometrischen Gesetzen und nach Verbindung aller zu einem einzigen synthetischen Lehrgebäude in rein wissenschaftlichem Drange nach Erkenntnis der Wahrheit. Plato dringt mit Hilfe seiner von ihm entdeckten analytischen Beweismethode vor bis zu den Axiomen der Geometrie. Seine Schüler versuchen nun von diesen aus die ganze Geometrie aufzubauen. Euklid gelingt das zum ersten Male in unübertroffener Weise. Die geometrische Praxis wird als der erhabenen Wissenschaft unwürdig ganz und gar verachtet und vermieden; Wahrheit und nichts weiter als diese ist der Zweck des geometrischen Suchens. Die Geometrie ist jetzt vollkommen abstrakt, die Logik ist die einzige Erkenntniswaffe. Diese Art der Geometrie ist dem Fachstudium der Männer zu überlassen.

Die Geometrie der Volksschule bewegt sich in den Stufen 2 und 3 A, die wir mit Formenkunde und Formenlehre bezeichnet haben. Besonders durch Ziller ist die Formenkunde mit dem Namen einer »Vorstufe zur eigentlichen Geometrie« belegt worden. Mit Unrecht; denn sie hat an und für sich genau soviel Wert als die spekulative Geometrie selbst. Wie alles Vorausgehende im Unterrichte dem Folgenden die Bahn bereitet, wie der Zahlenraum 1—100 dem höheren zum Verständnis dient, nur in diesem und in keinem anderen Sinne ist die Formenkunde Vorbereitung der Formenlehre.

**6. Die Sachgebiete.** Die geometrischen Sachgebiete greifen hinein in fast alle Bezirke der menschlichen Arbeit: eine überreiche Stoffmenge. Dem Baugewerbe mit seinem grofsen Anhange dienstbeflissener Handwerke (Zimmermann, Maurer, Tüncher, Tapezierer, Tischler, Glaser, Klempner usw.),

der Land- und Forstwirtschaft, der Technik in allen ihren Verzweigungen, den Wissenschaften (z. B. der Geographie) und Künsten, ihnen allen ist die Geometrie eine hilfreiche Beraterin. Aber die allgemeine Erziehungsschule ist keine Berufsschule; sie will keine Handwerker, keine Landwirtschafts- und Forstbeamten, keine Techniker und Architekten ausbilden, sondern Menschen aufziehen, die allen Seiten der gesellschaftlichen Arbeit Verständnis und Mehrschätzung entgegenbringen, welche das wirtschaftliche Getriebe mit warmem Interesse verfolgen. Der Mann des Berufes muſs in seinem Fache in die kleinsten Einzelheiten eindringen, dem verständnisvollen Laien genügen die groſsen Züge der Arbeitsgebiete. Nur diese treten heraus aus dem engen Kreise des Berufs und werden Gemeingut des Volkes. Daher sind von vornherein alle Sachen aus dem Geometrieunterrichte der Volksschule auszuschlieſsen, die auſserhalb des Gesichtskreises des Volksbewuſstsein liegen; die Kleinkramkenntnisse des Fachmannes überlassen wir den einzelnen Berufen.

Die neuere Geometriemethodik hat auf die Behandlung der Sachgebiete besonderen Fleiſs verwandt und erhebliche Fortschritte gezeitigt, in der Überzeugung, daſs gerade die Einsicht in die Sachen, auf welche die wirtschaftliche Arbeit der Menschen gerichtet ist, den Wert der Geometrie für die Erziehung bedingt und ihre Stellung im Lehrplan bestimmt. Den Begriffen und Gesetzen, die früher den hauptsächlichen Inhalt der Schulgeometrie ausmachten, stehen heute die Sachgebiete mindestens gleichberechtigt zur Seite. Früher wurden die Sachen nur geschätzt als Erläuterungs- und Anwendungsbeispiele der abstrakten Begriffe und Gesetze, heute treibt man sie dazu noch ihrer selbst willen. Damit rückt die Geometrie eine ganze Klasse von Gegenständen in den Gesichtskreis der Schüler, an welcher der Lehrplan früher ganz vorbeigegangen ist: ich meine die Gegenstände der Kultur. Der Naturgeschichtsunterricht hat es nur mit den natürlich gewordenen Dingen zu tun, die Geometrie reiht daran die von Menschenhand geschaffenen, und vervollständigt damit das Bild der äuſseren Welt. Der Fortschritte sind viele: a) Es ist zur Zeit eine gewisse Vollständigkeit der Sachgebiete erreicht. Wald und Feld, Haus und Hof, Wissenschaft, Kunst und Handwerk, alle Natur- und besonders alle Kulturgebiete sind für die Geometrie nutzbar gemacht worden. In der »Raumlehre von Martin-Schmidt,« in »der Formenkunde von Zeiſsig,« in »der Geometrie der Volksschule von Pickel-Wilk« ist es zum ersten Male gelungen, die ganze Geometrie nach sachlichen Gesichtspunkten zu bearbeiten. b) Die Sachgebiete werden jetzt mit gröſserer Naturwahrheit bearbeitet. Wie die Kunst (Malerei und Poesie) bestrebt ist, Natur und Leben so nachzubilden und darzustellen, wie es wirklich ist (Naturalismus), so will auch die Geometrie die Sachen in getreuer Wirklichkeit aufzeigen (Realismus). Über den Kunstwert des Naturalismus mag man verschiedener Meinung sein, der erziehliche Wert des Realismus im naturkundlichen und mathematischen Unterricht steht auſser Frage. Die neuere Methodik hat den Phantasieaufgaben der Schulautoren, den sog. »eingekleideten Aufgaben,« welche den formalen Begriffen nach Gutdünken ein Komödiantenmäntelchen umhingen, den Krieg erklärt; sie will die Welt und die Arbeit der Menschen in ihr zeigen, wie sie ist. c) Die heutige Geometrie zeigt nicht nur die Sachen, wie sie sind, sondern auch, warum sie so und nicht anders sind. Sie folgt hier dem Vorbilde der Naturgeschichte. Wie diese bei den Naturdingen der äuſseren Gestalt das innere Leben hinzugefügt hat und erklärt, wie beides voneinander abhängig ist, eins das andere bedingt, so will die Geometrie bei den Kulturgegenständen zeigen, weshalb sie durch die Arbeit der Menschen eine bestimmte Gestalt angenommen haben, sie will dartun den Wert der Dinge für die Menschen nach den beiden Gesichtspunkten der Zweckmäſsigkeit und Schönheit. Der Acker hat die Form eines Rechteckes. Mit dieser Tatsache gab sich früher der geometrische Unterricht zufrieden. Heute fragt man: warum ist das so? Solange das Feld mit Grabscheit, Hacke und Rechen bearbeitet wurde, solange mit der Hand gesät und gepflanzt, mit der Sichel geerntet wurde, solange war für ein Feldstück jede Form passend. Heute aber legen Pflug, Egge und Walze, Drill- und Mähmaschine einen Parallelstreifen an den an-

dern; alle diese Streifen geben zusammen ein rechtwinkliges Parallelogramm. Der Acker mufs daher ein Rechteck sein, das ist die notwendige Folge seiner Bearbeitungsweise. Früher war man zufrieden, wenn man zum Abstraktum Halbkreis einige konkrete Beispiele seines Vorkommens gefunden hatte. Die Tatsache des Vorhandenseins war alles, was man suchte. Heute geht man einen Schritt weiter und sagt: Fenster und Türen haben halbkreisförmigen Abschlufs des Gefallens halber; das ist ein Kennzeichen einer Kunsterscheinung, die wir den romanischen Baustil nennen. Und wir zeigen den Kindern Beispiele solcher Bauweise im Heimatsort und fügen ein klassisches hinzu, wenn auch nur in einer Abbildung, etwa die Wartburg, die Dome zu Speyer und Bamberg. So treten wir hinüber in das Gebiet der Ästhetik, machen aufmerksam auf die axiale und zentrale Symmetrie als eines besonderen Elementes des Gefallens. Diese Wertbestimmung der Kulturgegenstände liegt ebenfalls in der Richtung nach dem Erziehungsziel und bringt uns ein Stück weiter auf dem Wege, die Geometrie zu einem Mittel der Erziehung zu machen. Allerdings — das müssen wir zugeben — ist auf diesem Gebiete viel gesündigt worden, besonders von Zeifsig, welcher in der ersten Begeisterung alles und jedes zu erklären und zu begründen unternommen hat und dabei vielfach unverständlich, unklar und inhaltlos geworden ist. Die Zweckmäfsigkeit der Form eines Gegenstandes soll man nur begründen wollen, wenn die Schüler zum Verständnis genügende Erfahrungen und Kenntnisse besitzen. Bei den Zierformen sogar führt jeder Versuch einer Erklärung zu leeren Redensarten. In diesen beiden Fällen soll man sich mit der Tatsache begnügen, dafs ein Gegenstand so und nicht anders geformt ist, weil er gerade in dieser Gestalt brauchbar und schön ist. d) Die grofse Menge des Konkreten, welche damit in die Geometrie eingerückt ist, verlangt nun aber ebenso nach einer übersichtlichen Gruppierung, wie die Begriffe selbst. Als Teilungsgründe bieten sich an die Gegensätze zwischen Natur- und Kulturdingen, bei letzteren wiederum die Gegensätze zwischen Gebrauchs- oder Zweckmäfsigkeitsformen und Zier- oder Schönheitsformen. Besonders wertvoll sind die Unterabteilungen dieser Kategorien. Die Walzenform eignet sich als Träger und Ständer (Beispiele!), als Gefäfsform (Beispiele!), als Rohre und Röhren (Beispiele!) usw. e) Auch in methodischer Beziehung im engeren Sinne sind uns die Sachen jetzt mehr denn früher. Sie sind nicht mehr blofs Anwendungsgebiete, sondern ebenso auch Ausgangspunkte jeder einzelnen Einheit. Aus der Lösung einer konkreten Aufgabe, aus der Betrachtung eines bestimmten Gegenstandes ergibt sich das allgemeine Gesetz und der abstrakte Begriff ganz von selbst. So setzt der Begriff in jedem einzelnen Falle mit der Sache ein und kehrt zum Schlusse zu ihr zurück. Die Sachen sind Ausgangspunkt und Ziel jeder Einheit. Darüber später mehr.

**7. Die Konzentration.** Durch die Sachgebiete steht der Geometrieunterricht in Verbindung mit dem übrigen Gedankenkreis des Zöglings; durch sie werden die geometrischen Begriffe und Gesetze, welche sonst eine abgeschlossene Insel im Seelenleben der Schulen bilden würden, mit jenem in assoziative Verbindung gebracht. Tun nun weiter der Unterricht in den Realien, in den Gesinnungsfächern, die ganze Erziehung in Schule und Haus ihre Schuldigkeit, dadurch dafs sie die sittlichen Grundsätze im Zögling zur Herrschaft bringen über seinen ganzen Gedankenkreis, indem sie in ihm die Überzeugung befestigen, dafs die Dinge der Welt zwar zu nützlichen und zweckdienlichen, wenn auch an den höchsten Mafsstäben der Sittlichkeit gemessen nur gleichgültigen, niemals aber zu unredlichen Mitteln und Zielen des Willens werden dürfen, dafs sie vielmehr im Dienste der Verwirklichung des Guten stehen sollen, dann ist auch durch Vermittlung der Sachen der fachwissenschaftliche Stoff der Geometrie für die Bildung einer sittlichen Persönlichkeit nutzbar gemacht und die Konzentration des inneren Lebens ist erreicht.

»Denn Konzentration ist die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings« (Ziller). Der geistige Inhalt des Zöglings stammt nun aus zwei Quellen, aus dem Unterrichte der Schule und der eigenen Erfahrung in der Heimat, die durch

und die Begierde nach Lösung des Problems wach rufen.

Ist dies erreicht, dann hat man die fachwissenschaftlichen Vorstellungen, das geometrische Wissen des Zöglings über die Schwelle des Bewufstseins zu rufen, welche zur Lösung des gestellten Problems notwendig sind, auf dafs das Begehren die Mittel sieht, die zum Ziele führen. So wird aus der Begierde nach neuer Erkenntnis ein Wollen derselben. Darin besteht die zweite Aufgabe der Analyse: sie hat die fachwissenschaftlichen Vorstellungen ins Bewufstsein zu rufen, die zur Lösung des gestellten Problems führen, und sie so zu gruppieren und zu ordnen, dafs der Schüler den einzuschlagenden Weg sieht und vorschauend schon sein Ende, wenn auch in undeutlicher Entfernung, zu erblicken meint. Das Ende dieses analytischen Gespräches wird sehr häufig eine andere schärfere, eher zum Ziele führende Fassung des ursprünglichen Problems zeitigen, aus einer einzigen Aufgabe werden oft mehrere Teilaufgaben werden. Wie grofs ist der Inhalt des Fufsbodens unserer Schulstube, dieser Hofreite? so wird vielleicht das populäre Ziel der methodischen Einheit lauten; und die Analyse macht daraus: Wir haben also zu untersuchen, wieviel Quadratmeter (Pappscheiben wie diese hier) sich auf den Fufsboden, auf die Hofreite legen lassen. Wie grofs ist dieses trapezische Feldstück? so lautet vielleicht die Zielaufgabe und daraus werden am Ende der Analyse zwei Aufgaben: 1. Wir müssen also versuchen, die trapezische Form so zurechtzuschneiden, dafs ein Parallelogramm (Rechteck) daraus wird; und 2. haben wir dann dieses Parallelogramm zu berechnen, dann werden wir auch den Inhalt dieses trapezischen Ackerstückes haben. Oft, bei leichten Aufgaben, wie die Inhaltsberechnungen sind, läfst sich auch durch die Analyse die konkrete Sachaufgabe bald verallgemeinern zu einer formal-geometrischen, unbeschadet des Interesses, das von der ursprünglichen Sachaufgabe ausgehend sich auf dieses allgemeinere Problem fortwirkend erstreckt, sich vielleicht sogar vermehrt, da es nun durch die Erweiterung eine grofse Menge ähnlicher Probleme in seinen Umfang einschliefst. Bei alledem ist aber zu beachten, dafs die Analyse stets von Gedanken des Zieles auszugehen hat und in sprunglosem Gespräche bis ans Ende führt, einen oder mehrere Fäden an Begriffe des Zieles anknüpfend und sie bis zum Einsetzen der folgenden Stufe, der Synthese, fortspinnend, damit der Schüler in jedem Augenblicke sich bewufst ist, dafs er an der Erreichung des gestellten Zieles arbeitet.

c) Die zweite Stufe: Die Synthese (Darbietung). Auf dieser Stufe ist das bis zur Erwartung, bis zum Wollen gesteigerte Interesse zu befriedigen. In der Formenkunde wird der Gegenstand beschrieben unter Einhaltung einer gut gegliederten Disposition, nach der Vertiefung in den Inhalt eines jeden Abschnittes folgt eine Besinnung auf das Ganze desselben, die in einer Überschrift ihren Abschlufs findet. So schreitet der Unterricht von den Flächen des Körpers zu den Kanten, zu Lage und Richtung der Flächen und Kanten usw. vorwärts und hat schliefslich in den Überschriften die ganze Disposition des Inhaltes zusammen, so dafs der Schüler an der Hand derselben den gesamten Inhalt der Synthese reproduzieren kann. Der Anschauung und Beschreibung wird dabei, wenn der Gegenstand selbst aus irgend einem Grunde nicht in die Schulstube hereingetragen werden kann, ein Modell desselben zu Grunde gelegt. Das aber darf den Schüler keine leere Form sein, es mufs ihm gelten als ein Vertreter, als ein verkleinertes Abbild des Gegenstandes, den er bei einem vorausgegangenen Ausfluge in Augenschein genommen hat. Im Falle eines spekulativen Problems wird die Aufgabe in der Form, in die sie am Ende der Analyse gebracht worden ist, konstruktiv oder rechnerisch gelöst oder durch Anschauung, Vergleichung, durch Experiment oder logische Schlufsfolgerung erkannt. Schliefslich mufs auch hier der Schüler den ganzen Gedankengang im Zusammenhang wiederholen.

Dis 3. Stufe: Die Assoziation (Begriffsbildung). Hier werden die wesentlichen Merkmale und Beziehungen, welche in ihrem Zusammen den Begriff, die Regel, das Gesetz ausmachen, aus der Fülle des konkreten Stoffes gewonnen. Das geschieht durch Abstraktion, d. h. durch Herausnehmen bestimmter Merkmale nach be-

der Masse der Gattung (Bausteine, Pfeiler, Geräte usw.). Hat der Sachunterricht der Schule das Interesse für jene bekannten Bauwerke geweckt, hat die eigene Erfahrung und die Heimatkunde die Kenntnis jener nur im engeren Kreise der Heimat wichtigen Gegenstände vermittelt, hat der Geometrielehrer eine gemütliche Beziehung der Schüler zu einzelnen von jenen kleinen, aber massenhaft vorhandenen Dingen zu dem besonderen Zwecke der nun einsetzenden Unterrichtseinheit herzustellen verstanden, dann sind die individuellen Aufgaben ganz besonders als Ausgangspunkte geeignet, wenigstens vom Standpunkte des Interesses. Aber manche Unbequemlichkeit verursachen sie dem Unterrichte. Denn nur die ersten sind ohne weiteres für alle Schulen zu gebrauchen; die zweite Art (die heimatkundlichen) müssen für jeden Ort besonders ausgesucht werden, auf methodische Bücher kann sich der Lehrer hier nicht verlassen; die dritte Art ist zwar überall zu finden, erfordert aber eine besondere Vorbereitung für jede Einheit. Leicht ist ein solcher, von individuellen Aufgaben ausgehender Unterricht nicht. Darum soll man die generellen Sachaufgaben nicht ohne weiteres von der Hand weisen, zumal für sie wegen ihrer wirtschaftlichen Bedeutung das Interesse der Kinder leicht zu gewinnen ist, ein Interesse, das dann aber nicht am einzelnen Individuum, sondern bei der Massenhaftigkeit ihres Daseins an der Gattung haftet.

Ein Bedenken könnte man aber gegen die Sachaufgaben im allgemeinen haben. Die konkreten Aufgaben enthalten eine viel gröfsere Menge von Merkmalen als die abstrakten, wie die Logik lehrt. Ist es daher nicht viel schwieriger eine sachliche Aufgabe zu lösen als eine abstrakte? Ja und nein! Ist die Sache bekannt, durchsichtig, klar, dann steht das Mehr ihrer Merkmale auf seiten der apperzipierenden Vorstellungen. Daraus erklärt sich die jedem Lehrer bekannte Erscheinung, dafs eine konkrete Aufgabe von den Schülern leichter gelöst wird als eine abstrakte. Ist aber die Sache unbekannt und schwierig, mufs erst in aller Eile ein notdürftiges Verständnis für sie erzeugt werden, dann allerdings steht das Mehr von Merkmalen auf seiten der zu apperzipierenden Vorstellungen: die konkrete Aufgabe ist jetzt schwieriger zu lösen als die abstrakte. Als Ausgangspunkte sind daher nur solche zuzulassen, deren sachlicher Inhalt klar und deutlich, aus welcher der Begriff oder das Gesetz leicht und scharf, gleichsam von selbst herausspringt. Daher müssen wir, wie schon oben bemerkt, die rein beruflichen Kenntnisse aus dem Unterrichte der Volksschule ausschliefsen, weil den Schülern die Anschauung dafür fehlt.

Die erste Stufe: Die Analyse (Vorbereitung). Diese erste Stufe der methodischen Einheit hat eine doppelte Aufgabe. Zuerst soll sie das Interesse, das im Boden des Zieles seine ersten Wurzeln geschlagen hat, zu einem gedeihlichen Wachstum bringen, es steigern zur Erwartung, zum Begehren des neuen Wissensstoffes. Mannigfaltige Mittel führen dahin; die einen passen hier, die anderen da je nach der Natur der Sache. Man frische die persönlichen Beziehungen wieder auf, welche die Schüler einst bei passender Gelegenheit mit dem Gegenstand der Aufgabe angeknüpft haben; man rufe die Vaterlands- und Heimatliebe an, welche das Gemüt eines Volkes, eines Gaues, eines Ortes mit einem wichtigen Gegenstande verbinden, man bringe ihre historische, künstlerische, wirtschaftliche Bedeutung in Erinnerung, man mache auf die Gröfse und den Scharfsinn der technischen Arbeitsleistung bei ihrem Baue aufmerksam (Pyramiden, Brücken, Tunnels). Bei Gegenständen der Forschung (Erde, Mond, Sonne) zeige man die wissenschaftliche Bedeutung des gestellten Problems auf. Unbarmherzig bringe man das scheinbar sichere Wissen der Schüler ins Wanken. Sie kennen wohl schon den Umfang und Radius der Erde, die Entfernung und Gröfse von Mond und Sonne. Ja aber, woher hat der Mensch diese Zahlen? Niemand ist bis zum Monde, zur Sonne, bis zum Erdmittelpunkt gekommen, wer also soll diese Entfernungen gemessen haben, und wie? Man hebe hervor die Schwierigkeit, man sollte meinen, die Unmöglichkeit der Bestimmung der Richtung nach einem Orte hin, den man nicht sehen, der Entfernung bis zu einem Orte, nach dem man nicht hingehen kann, usw. Derartige Betrachtungen müssen den Gegenstand der Unterrichtseinheit lieb und wert machen,

und die Begierde nach Lösung des Problems wach rufen.

Ist dies erreicht, dann hat man die fachwissenschaftlichen Vorstellungen, das geometrische Wissen des Zöglings über die Schwelle des Bewufstseins zu rufen, welche zur Lösung des gestellten Problems notwendig sind, auf dafs das Begehren die Mittel sieht, die zum Ziele führen. So wird aus der Begierde nach neuer Erkenntnis ein Wollen derselben. Darin besteht die zweite Aufgabe der Analyse: sie hat die fachwissenschaftlichen Vorstellungen ins Bewufstsein zu rufen, die zur Lösung des gestellten Problems führen, und sie so zu gruppieren und zu ordnen, dafs der Schüler den einzuschlagenden Weg sieht und vorschauend schon sein Ende, wenn auch in undeutlicher Entfernung, zu erblicken meint. Das Ende dieses analytischen Gespräches wird sehr häufig eine andere schärfere, eher zum Ziele führende Fassung des ursprünglichen Problems zeitigen, aus einer einzigen Aufgabe werden oft mehrere Teilaufgaben werden. Wie grofs ist der Inhalt des Fufsbodens unserer Schulstube, dieser Hofreite? so wird vielleicht das populäre Ziel der methodischen Einheit lauten; und die Analyse macht daraus: Wir haben also zu untersuchen, wieviel Quadratmeter (Pappscheiben wie diese hier) sich auf den Fufsboden, auf die Hofreite legen lassen. Wie grofs ist dieses trapezische Feldstück? so lautet vielleicht die Zielaufgabe und daraus werden am Ende der Analyse zwei Aufgaben: 1. Wir müssen also versuchen, die trapezische Form so zurechtzuschneiden, dafs ein Parallelogramm (Rechteck) daraus wird; und 2. haben wir dann dieses Parallelogramm zu berechnen, dann werden wir auch den Inhalt dieses trapezischen Ackerstückes haben. Oft, bei leichten Aufgaben, wie die Inhaltsberechnungen sind, läfst sich auch durch die Analyse die konkrete Sachaufgabe bald verallgemeinern zu einer formal-geometrischen, unbeschadet des Interesses, das von der ursprünglichen Sachaufgabe ausgehend sich auf dieses allgemeinere Problem fortwirkend erstreckt, sich vielleicht sogar vermehrt, da es nun durch die Erweiterung eine grofse Menge ähnlicher Probleme in seinen Umfang einschliefst. Bei alledem ist aber zu beachten, dafs die Analyse stets von Gedanken des Zieles auszugehen hat und in sprunglosem Gespräche bis ans Ende führt, einen oder mehrere Fäden an Begriffe des Zieles anknüpfend und sie bis zum Einsetzen der folgenden Stufe, der Synthese, fortspinnend, damit der Schüler in jedem Augenblicke sich bewufst ist, dafs er an der Erreichung des gestellten Zieles arbeitet.

c) Die zweite Stufe: Die Synthese (Darbietung). Auf dieser Stufe ist das bis zur Erwartung, bis zum Wollen gesteigerte Interesse zu befriedigen. In der Formenkunde wird der Gegenstand beschrieben unter Einhaltung einer gut gegliederten Disposition, nach der Vertiefung in den Inhalt eines jeden Abschnittes folgt eine Besinnung auf das Ganze desselben, die in einer Überschrift ihren Abschlufs findet. So schreitet der Unterricht von den Flächen des Körpers zu den Kanten, zu Lage und Richtung der Flächen und Kanten usw. vorwärts und hat schliefslich in den Überschriften die ganze Disposition des Inhaltes zusammen, so dafs der Schüler an der Hand derselben den gesamten Inhalt der Synthese reproduzieren kann. Der Anschauung und Beschreibung wird dabei, wenn der Gegenstand selbst aus irgend einem Grunde nicht in die Schulstube hereingetragen werden kann, ein Modell desselben zu Grunde gelegt. Das aber darf den Schüler keine leere Form sein, es mufs ihm gelten als ein Vertreter, als ein verkleinertes Abbild des Gegenstandes, den er bei einem vorausgegangenen Ausfluge in Augenschein genommen hat. Im Falle eines spekulativen Problems wird die Aufgabe in der Form, in die sie am Ende der Analyse gebracht worden ist, konstruktiv oder rechnerisch gelöst oder durch Anschauung, Vergleichung, durch Experiment oder logische Schlufsfolgerung erkannt. Schliefslich mufs auch hier der Schüler den ganzen Gedankengang im Zusammenhang wiederholen.

Dis 3. Stufe: Die Assoziation (Begriffsbildung). Hier werden die wesentlichen Merkmale und Beziehungen, welche in ihrem Zusammen den Begriff, die Regel, das Gesetz ausmachen, aus der Fülle des konkreten Stoffes gewonnen. Das geschieht durch Abstraktion, d. h. durch Herausnehmen bestimmter Merkmale nach be-

stimmten Gesichtspunkten und Zwecken, wobei die für diese Gesichtspunkte unwesentlichen Merkmale von selbst in den Hintergrund des Bewufstseins treten. Der Inhalt eines bestimmten Dreieck Ackerstückes ist auf der Stufe der Synthese gefunden. Jetzt erhebt sich die Frage: Welche Linien haben wir zum Zwecke der Inhaltsberechnung messen müssen? (Grundlinie und Höhe) wie haben wir sie miteinander verbinden müssen? Einigermafsen geübte Schüler, die schon einige andere Flächenberechnungen gehabt haben, werden sofort den Schlufs ziehen: wie es bei dieser Dreiecksfläche gemacht worden ist, so bei allen anderen auch; sie erhoben den einzelnen Fall sofort zum allgemeinen Gesetze. Ebenso wird der Begriff der Pyramide durch Herausheben der Formenmerkmale eines einzigen konkreten Gegenstandes gewonnen, die Materie wird sofort als nebensächlich erkannt für die Zwecke der Geometrie. In anderen schwierigeren Fällen, bei den ersten Körperbetrachtungen, bei den ersten Aufgaben wird man aber zu dem einen Beispiele noch ein zweites, ein drittes setzen müssen, um durch Vergleichung die gleichbleibenden Beziehungen und Merkmale herausfinden zu lassen. Aber diese Vergleichung mufs ebenfalls nach bestimmten Gesichtspunkten geschehen, wie an dem obigen Beispiele gezeigt worden ist, sonst tappen die Schüler im Dunklen. Die Vergleichung ist demnach nur ein Mittel, welches die Auslese der Merkmale und Beziehungen in Bezug auf einen bestimmten Gesichtspunkt, also die Abstraktion erleichtert.

Auf diese Abstraktion folgt die Subsumption, d. h. die Unterstellung möglichst vieler konkreter Beispiele unter den Begriff oder das Gesetz; denn Allgemeines und Konkretes, Begriff und Sache müssen verbunden (assoziiert) sein. Ist der Begriff der Walze durch Abstraktion aus einem oder mehreren Beispielen gefunden, dann sind möglichst alle wichtigen Gegenstände aufzuzählen und bei jedem zu konstatieren, ob die wesentlichen Merkmale der Walzenform bei ihm vorhanden sind, und bei jedem ist festzustellen, inwiefern diese Form dem Daseinszwecke des Gegenstandes dienlich ist. In demselben Sinne schliefsen sich an eine geometrische Formel formale oder auch ganz leichte sachliche Rechenbeispiele an, sog. Übungsaufgaben, welche nichts weiter bezwecken, als die Regel und ihren Gebrauch zu befestigen. Abstraktion mit darauffolgender Subsumption sind die beiden Aufgaben der 3. Stufe; beide zusammen vollenden die Ausbildung des Begriffes.

Die 4. Stufe: Das System (Ordnung). Das System hat die Aufgabe, die auf der vorigen Stufe ausgebildeten Resultate der Einheit zu sammeln und zu ordnen nach logischen Gesichtspunkten; und zwar nicht blofs den formal-fachwissenschaftlichen Stoff, sondern ebenso auch den sachlichen der geometrischen Praxis. Das Diktieren und Aufschreiben dieser Systeme ist schon von Ziller als zeitraubender Notbehelf angesehen worden. Gedruckte Systemhefte in der Hand der Schüler sind recht notwendige Hilfsmittel. In diesen werden die in einer Einheit erbeuteten Gesetze aufgesucht und angestrichen. Im Fortschritt der Einheiten fügen sich so zusammengehörige Sätze aneinander, nach gröfseren Abschnitten hat der Schüler fertige Gruppen zusammen wie z. B. die Deckungssätze, die Flächenberechnungssätze, die Gesetze der Flächenvergleichung usw.

Die 5. Stufe: Die Methode (Anwendung). Sie steigt vom allgemeinen Standpunkte wieder herab zu besonderen Fällen, vom Begriff zur Sache, von Gesetz und Regel zur Lösung von Aufgaben. Die Subsumption (3. Stufe) hat schon vorgearbeitet, indem sie die Sachen mit dem Begriffe assoziiert, die Regel in besonderen Beispielen geübt hat. Aber die Anwendung ist mehr und schwieriger. Bei der Subsumption ist bekannt, welcher Begriff, welche Regel im besonderen Falle aufleben soll; es ist nichts weiter zu tun, wie die wesentlichen Merkmale des Begriffs in der Sache wieder zu entdecken, die Beziehungen der gegebenen Regel in die zu ihr passend gewählten Beispiele hineinzutragen. In der Anwendung aber ist nur die konkrete Aufgabe bekannt, das zur Lösung führende Gesetz, die passende Regel, der Begriff mufs erst unter den vielen bekannten herausgesucht werden, und dann, wenn sie gefunden, dann erst können sie auf die Sache übertragen werden. Hier ist der Weg ein doppelter: er führt vom Konkreten zum Ab-

strakten und von da wieder zurück zu dem ersteren.

Die Anwendung beginnt mit leichteren übungsartigen Aufgaben; nach und nach werden diese schwieriger durch Häufung der sachlichen Züge, ebenso aber auch durch Vermehrung der zur Lösung führenden Gesetze (immanente Repetiton). Da aber ein klares Verständnis der Sache die Voraussetzung ist für die Lösung, so sind die Aufgaben nach der Sache zu gruppieren; d. h. es sind Gruppen von Aufgaben zu bilden, in welchen dieselbe Sache nach den verschiedensten Richtungen und mit Hilfe wechselnder Gesetze behandelt wird. Die Aufgaben der Anwendung führen auch manchmal zu einem neuen Gesetze. Für die Übungsaufgaben der Subsumption und Anwendungsaufgaben der 5. Stufe sind gedruckte Aufgabenhefte ein recht nützliches und brauchbares Hilfsmittel.

9. An der Geschichte der Geometriemethodik müssen wir aus Mangel an Raum vorbeigehen. In recht übersichtlicher Weise hat Pickel ihre Entwicklung von Pestalozzi bis auf Ziller dargestellt im 4. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller, und gekürzt in der 1. Auflage dieser Encyklopädie. Die Fortsetzung von Ziller bis zur Gegenwart, namentlich meine eigenen Untersuchungen über die Entwicklung der Raumerkenntnis (Kulturstufen) und ihre Folgen für den geometrischen Unterricht, die Bestrebungen Zeifsigs in Bezug auf Vertiefung und Erweiterung der Sachgebiete (Zweckmäfsigkeits- und Zierformen) und die von Martin-Schmidt (Formengemeinschaften) habe ich gegeben in meiner Schrift: Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik. Darauf mufs ich hier verweisen.

Literatur: A. von mehr historischem Interesse. Im allgemeinen die Werke von Pestalozzi und Herbart; insbesondere: Pestalozzi, ABC der Anschauung. 1803. — Herbart, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. 1802 u. 2. Aufl. 1804. — Harnisch, Die Raumlehre oder die Mefskunst. 1821. — Diesterweg, a) Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Gröfsen- und räumlichen Verbindungslehre. b) Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens für Lehrer, 1829. c) Elementare Geometrie, neubearbeitet von Langenberg. — Fresenius. a) Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft, 1868. b) Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur. — Ballauf, Über die genetische Unterrichtsmethode (Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1870). — Bartholomäi, Die genetische Methode beim geometrischen Unterrichte (Jahrb. 1870). — Falke, Propädeutik der Geometrie. 1865. — Zizmann, a) Geometrische Formenlehre. b) Geometrie der Volksschule. — Kehr, a) Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. b) Geometrische Rechenaufgaben. — Pickel, Geometrie der Volksschule (in den alten Auflagen auf dem Boden Pestalozzi-Diesterwegscher Anschauung stehend).

B. von gegenwärtigem Interesse. Im allgemeinen Ziller a) Grundlegung, b) Allgemeine Pädagogik, c) Materialien zur speziellen Methodik, herausgegeben von Bergner. — Die Schuljahre von Rein, Pickel, Scheller IV—VIII. — Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? Jahrb. 1888 und Pickel, Bemerkungen und Zusätze dazu (Jahrb. 1888). — Ders., Die Grundlage der ebenen Trigonometrie, entwickelt an konkreten Aufg. (Jahrb. 1888). — Wilk, a) Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik, 1901. b) Die Formengemeinschaften ein Irrweg der Geometriemethodik, 1904. c) Die Kulturstufen der Geometrie, Jahrb. 1898. d) Die Mathematik in den Präparandenanstalten und Seminaren, eine kurze Methodik mit Berücksichtigung der preufsischen Lehrpläne von 1901, Jahrb. 1902. e) Neubearbeitung von Pickels Geometrie der Volksschule. Teil I: Formenkunde. Ausgabe I. Anleitung für Lehrer, 1901. Ausgabe II. Ergebnisheft für Schüler, 2. Aufl. 1903. Teil II: Formenlehre. Ausgabe I. Anleitung für Lehrer, 9. Aufl. 1901. Ausgabe II. Ergebnisheft für Schüler, 31.—33. Aufl. 1903. Ausgabe III. Geometrische Aufgaben, 23. bis 25. Aufl. 1903. — Martin, a) Der Anschauungsunterricht in der Raumlehre nach Formengemeinschaften. b) Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik — ein Rückstand? 1903. — Martin-Schmidt, Raumlehre, nach Formengemeinschaften bearbeitet, 3 Hefte. Ausgabe A für Mittelschulen. Ausgabe B, vereinfacht für Volksschulen. — Zeifsig. a) Die Raumphantasie im Geometrieunterrichte (in Sammlung Schiller-Ziehen), 1902. b) Authentische Darstellung der Lehre Zillers über die Formenkunde (Päd. Studien 1899, 4. Heft). c) Die Trias: Formenkunde, Zeichnen und plastisches Darstellen als Fächer, eine Konzentrationsgruppe (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland 1898, Nr. 20) und zahlreiche andere kleinere Aufsätze. d) Präparationen für Formenkunde als Fach an Volksschulen. 2 Teile. 2. Aufl. 1904. — Zeyfsig-Burckhardt, Aufgabenheft für Formenkunde. 2 Hefte. — Brückmann, Die Formenkunde in der Volksschule. Ein Versuch, den Knabenhandarbeitsunterricht mit dem Raumlehre- und Zeichenunterricht zu vereinigen. 1899. — Wolf, Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht, Lehrerheft und 3 Schülerhefte.

In gröfserem Abstande von den oben dargestellten Grundzügen der Geometriemethodik stehen folgende praktische Bücher: Mittenzwey,

Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Ausgabe A für Lehrer, Ausgabe B für Schulen in 3 Heften. — Edert u. Kröger, Geometrie für Mittelschulen und verwandte Anstalten, mit besonderer Berücksichtigung der zentrischen und axialen Symmetrie und des geometrischen Zeichnens.

Gotha. E. Wilk.

## Geometrie in höheren Lehranstalten

1. Geschichtliches. 2. Die Ziele des geometrischen Unterrichts. a) Die allgemeinen, insofern die Geometrie ein Zweig der Mathematik ist. b) Die besonderen: Bildung der Anschauung. 3. Der Umfang des geometrischen Unterrichts. a) Die euklidische Geometrie. b) Die neuere Geometrie. c) Die Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben. 4. Die Methode des geometrischen Unterrichts. a) Die geometrische Propädeutik. b) Einführung der geometrischen Grundbegriffe, Grenze, Körper, Fläche, Linie, Punkt, Gröfse, Gestalt, Lage. c) Der genetische Aufbau des Systems, der Winkel. d) Parallele Gerade. e) Notwendigkeit der Bevorzugung der heuristischen Methode im Anfangsunterricht. f) Das Beweisverfahren, analytische und synthetische Beweise. g) Kopfgeometrie. h) Aufgaben im Anfangsunterricht. i) Umkehrungssätze und der indirekte Beweis. k) Übergang zur Lehre von der Kongruenz. Disposition des weiteren Stoffes. l) Die Kongruenzsätze für Dreiecke. m) Bedeutung und Wert der Konstruktionsaufgaben. n) Ihre Behandlung. o) Sammlungen von Konstruktionsaufgaben. p) Parallelogramm und Trapez. q) Die Kreislehre. r) Die Proportionalität gerader Linien und die Ähnlichkeit der Figuren. s) Die Lehre vom Flächeninhalt. t) Umfang und Inhalt des Kreises. u) Die Geometrie der Lage. v) Die Behandlung der Kegelschnitte. w) Die analytische Geometrie. x) Die Stereometrie. y) Stereometrische Übungsaufgaben. z) Darstellende Geometrie.

Abkürzungen: Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von Conr. Rethwisch. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. L.L. = Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, herausgegeben von Frick und Richter. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

**1. Geschichtliches.** Die Geometrie oder die Lehre von den Raumgröfsen (die Definition »Lehre von der Ausmessung und Herstellung der räumlichen Grundgebilde« ist zu eng und erzeugt die Gefahr methodischer Festlegung auf sie) hat in den höheren Schulen Deutschlands verhältnismäfsig spät Aufnahme gefunden.

Die Notwendigkeit der Bekanntschaft mit den Gesetzen der räumlichen Gebilde für jedermann machte sich durchaus nicht so dringend fühlbar wie die Unentbehrlichkeit der Kenntnis der Rechenregeln. Dasjenige, dessen der Landvermesser, der Baumeister und verwandte Berufsarten für sich bedurften, wurde wohl in praktisch eingeübten und mechanisch auswendig gelernten Merksprüchen vom Vater auf den Sohn, vom Meister auf den Lehrling vererbt. Einen anderen aber als den Nützlichkeitsstandpunkt erkannte die Schule in früheren Jahrhunderten bei Abwägung des von ihr zu verbreitenden Wissens im allgemeinen überhaupt nicht an. Kein Wunder, dafs die Geometrie, selbst nachdem Gerbert die einen Auszug aus den Elementen des Euklid gebende Geometrie des Boetius aufgefunden hatte, vom 11. und 12. Jahrhundert an nur ganz allmählich in den Kreis der Unterrichtsgegenstände der Lateinschule eindrang und ein höchst bescheidenes Plätzchen erhielt, das sie aus Mangel an Lehrern und Zeit gewifs oft nicht einmal einnehmen konnte. Noch ein Leibniz erklärt: »Von der Geometrie genügt weniges, denn zum Gebrauch des Lebens hilft es nicht viel, den Zirkel quadrieren zu können« (Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, S. 336. Leipzig 1885). Die Universitäten lehrten das, was heutzutage jeder Primaner weifs. Erst seit Anfang des 18. Jahrhunderts »wird an den neugegründeten oder den dem Fortschritt huldigenden alten Anstalten, wenn es möglich ist, ein eigener Mathematiklehrer angestellt, und auf ihren Lehrplänen erscheint die Geometrie, regelmäfsig mit ihren Anwendungen in der Feldmefskunst, der Kriegs- und Civilbaukunst, der Gnomonik« u. s. f. (ibid. S. 380). Auch jetzt also noch ein Überwiegen der praktischen Gesichtspunkte, wenn auch A. H. Francke für eine wesentliche Absicht beim mathematischen Unterricht die Schärfung des Verstandes erklärt, wozu derselbe tauglicher sei, als wenn man die Jugend mit vielen unnützen Dingen aus der Logik plaget; sie lernen dort eines aus dem anderen vernünftig schliefsen und eine Wahrheit aus der anderen herleiten (

In der neuhumanistischen kursächsischen Landesschulordnung von 1873 verlangt Ernesti, dafs beim geometrischen Unterrichte, bei welchem es sich besonders darum handelt, »zum Denken über abstrakte Dinge und zur Ordnung und Deutlichkeit zu gewöhnen«, soviel als möglich die Erfindungskraft ins Spiel gesetzt werde (S. 455). Doch blieb in den meisten Lateinschulen auch des 18. Jahrhunderts die Mathematik nur ein Parergon neben dem Latein (S. 469), und erst unser Jahrhundert hat einen entschiedenen Umschwung in dieser Hinsicht herbeigeführt, auf den Realschulen der Mathematik sogar zu einer herrschenden Stellung verholfen.

**2. Die Ziele des geometrischen Unterrichts.** a) Die allgemeinen, insofern die Geometrie ein Zweig der Mathematik ist. Auf den Umfang des geometrischen Unterrichts wirkt als Hauptbestimmungsgrund der durch ihn gewollte Zweck. Die Geometrie ist auf den höheren Schulen in erster Linie als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaft, insonderheit der Physik zu betrachten, aber nicht in dem Sinne, dafs einzelne Lehrsätze und Aufgaben ad hoc zu behandeln wären, sondern dem Schüler mufs auch zweitens ihre eigene Würde zum Bewufstsein gebracht werden dadurch, dafs sie ihm nicht als ein Aggregat, sondern, soweit möglich, als ein System entgegentritt (vergl. Artikel »Mathematik«). Wenn die von R. v. Fischer-Benzon besorgte deutsche Ausgabe des von dem Dänen Petersen verfafsten, übrigens sehr beachtenswerten, Lehrbuchs der ebenen Planimetrie (Kopenhagen 1881) ihre Vorrede mit den Worten beginnt: »Man wird sich heutigentages wohl darüber einig sein, dafs der Unterricht in der Geometrie nicht den Zweck hat, die Schüler nur ein System der Geometrie zu lehren, sondern vielmehr den, dieselben für die Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben geschickt zu machen«, so mag diese Äufserung eine tatsächlich gegenwärtig in weiten Kreisen der Schulmathematiker verbreitete Ansicht wiedergeben, sie ist jedoch nur symptomatisch für jene unpsychologische Auffassung des Begriffs der formalen Bildung, nach der die an einem beliebigen Stoffe geübte Selbsttätigkeit des Schülers sich zu einer Art potentieller Energie verdichtet, die auch in jedem anderen Gebiete ohne weiteres in lebendige Kraft umgesetzt werden kann. Über den hohen Wert der Konstruktionsaufgaben ist später zu sprechen, ihre Behandlung als Ziel, ja gar als das höchste und letzte Ziel des geometrischen Unterrichts hinzustellen, ist bei unserer Formulierung der Zwecke des mathematischen Unterrichts überhaupt unmöglich (vergl. Herbart, Umrifs pädag. Vorl. § 257). Die Durchnahme von Lehrsätzen allein aus dem Grunde, weil sie die Lösung gewisser Aufgabengruppen gestatten, kann nur dann gebilligt werden, wenn diese Aufgaben zugleich von hervorragendem Werte für die Befestigung der wesentlichen Bestandteile des Systems sind. Die Frage, ob das Konstruieren die Grundlage der Einführung in die Geometrie zu bilden habe, steht natürlich auf einem ganz anderen Blatt. Man kann recht wohl die Herstellung der Raumgebilde mit Bensemann, A. Seiffert u. a. als Ausgangspunkt und als Entwicklungsprinzip — nicht als das alleinige — im geometrischen Unterricht betrachten, ohne sie auch als sein einziges Endziel gelten zu lassen.

b) Die besonderen: Bildung der Anschauung. Es fragt sich, ob dem geometrischen Unterrichte neben den Zwecken, die ihm durch seine Zugehörigkeit zum allgemeinen mathematischen Unterrichte vorgezeichnet werden, noch besondere Ziele vor Augen stehen müssen, deren Erreichung lediglich oder wenigstens vorzugsweise durch ihn anzubahnen wäre. Wir denken dabei namentlich an die Entwicklung des sog. Anschauungsvermögens. Den hohen Wert der Mathematik für die Ausbildung des Sehens, sofern dieses seine Vollendung durch die begriffliche Auffassung der Gestalten erhält, hat Herbart im A-B-C der Anschauung vorzüglich auseinandergesetzt; ob man den dort vorgeschlagenen Dreiecksbetrachtungen Beifall schenkt, ist hier gleichgültig, das wird niemand bestreiten können, dafs ein planmäfsiges Studium von Figur und Form »bei der Naturgeschichte, bei der Lage der Orte in der Geographie, bei allen Arten von Imaginationen, (denn auch diese hängen vom Schauen ab,) deren ein Künstler und Handwerker bedarf, um sich die verschiedenen Bestandstücke eines Geräts, einer Maschine, eines Gebäudes u. dgl. zu vergegenwärtigen« die Hilfe der Mathematik

und zwar speziell der Geometrie nicht entbehren kann. Wo ein A-B-C der Anschauung nicht gelehrt wird, mufs jenes Studium eben bis zum Beginn des planimetrischen Unterrichts warten; die bis dahin erworbene gröfsere geistige Reife wird den Zeitverlust genügend ausgleichen. Weil die Geometrie die Wissenschaft von den Raumgröfsen ist, sind ihre Objekte der äufseren Veranschaulichung fähig und darum dem Vergleich mit den Gegenständen unmittelbarer Sinneswahrnehmung zugänglich, dafs an ihnen aber auch eine Berichtigung, Vertiefung und Befestigung solcher Wahrnehmungen gewonnen werden kann, folgt aus der hervorragenden Klarheit und Deutlichkeit, der unübertrefflichen begrifflichen Bestimmtheit, die sich ihnen geben läfst. Auch der Arithmetik kommen diese charakteristischen Eigenschaften ihrer Schwester zu gute; wenn von der Arithmetik Hilfestellung für die Geometrie zu fordern ist, so bietet andrerseits die Geometrie mannigfache »Gelegenheit, der Arithmetik mehr Deutlichkeit zu verschaffen«, die, »soweit es nur möglich ist, benutzt werden« mufs (Herbart). »Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraktion arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht; und darf nicht für überflüssig gehalten werden; auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist« (Herbart, Umrifs päd. Vorl. § 102).

**3. Der Umfang des geometrischen Unterrichts.** a) Die euklidische Geometrie. Der gegenwärtig übliche Umfang des geometrischen Unterrichts an höheren Schulen entspricht im grofsen und ganzen dem ersten der angedeuteten Zwecke, ohne dafs gerade dieser überall mit Bewufstsein erstrebt würde. Es ist das eine geschichtliche Notwendigkeit. Geometrische Studien entwickelten sich wie anderwärts, so auch in Deutschland an den Elementen Euklids. Sehr natürlich dienten daher die Stoicheia als das erste und einzige Lehrbuch der soeben in den Gesichtskreis der emporstrebenden Kulturvölker getretenen Wissenschaft, und Jahrhunderte hindurch fand kaum ein anderes Eingang, ja Reidt berichtet 1886, dafs noch vor wenigen Jahren von einem der Leiter des Schulwesens in einer preufsischen Provinz der engste Anschlufs an Euklid im Unterricht gefordert wurde, und es infolgedessen vorkam, »dafs an einer Anstalt eine Übersetzung der Elemente Euklids als Lehrbuch in den Händen der Schüler war« (Anleitung zum mathematischen Unterr. an höheren Schulen, S. 182). Auch die Begründer der modernen Physik hatten die Grundlagen ihres mathematischen Wissens ohne Zweifel aus Euklid selbst oder an ihn sich anlehnenden Schriften geschöpft, seine Axiome, Erklärungen, Lehrsätze und Konstruktionen kamen daher auch bei Fundamentierung der neuen Lehren in erster Linie zur Verwendung, um so mehr, als diese dadurch am sichersten auf allgemeines Verständnis rechnen durften; konnte damals doch auch selbst bei Universitätshörern selten mehr Mathematik als die Kenntnis der Elemente Euklids vorausgesetzt werden, die z. B. noch 1749 den Inhalt der mathematischen Vorlesung an der Universität Leipzig bildeten (Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 367). Von den Hochschulen stieg Euklid in die höheren Schulen hinab, die einfachsten, d. h. eben jene frühesten Ergebnisse der exakten physikalisch-mathematischen Forschung folgten ihm nach, und so ist ganz von selbst der innere Zusammenhang auch hier aufrecht erhalten worden; seine Entstehungsgeschichte spricht sich in der üblichen zeitlichen Verteilung des mathematischen und physikalischen Unterrichts an jenen Anstalten deutlich aus. Dafs die über Euklid hinausgehende Einführung der Lehre von den Kegelschnitten in die Gymnasien und Reallehranstalten im wesentlichen der Naturwissenschaft dient, ist ohne weiteres klar.

b) Die neuere Geometrie. Über den zweiten der von uns bei der Zweckbestimmung des geometrischen Unterrichts hervorgehobenen Punkte herrscht so allgemeine Übereinstimmung, dafs ihm bei Festsetzung des zu verarbeitenden Lehrstoffs wohl stets und überall Rechnung getragen worden ist. Übrigens ist seine Bedeutung weit gröfser für die Art der Darbietung als für das Dargebotene selbst. Mit Recht hat man allerdings Euklids Elemente »ein künstliches logisches Gebäude« genannt, in dem der Inhalt der Sätze selbst gänzlich unbeachtet geblieben und die Zusammenstellung nur aus dem Gesichtspunkte gemacht ist, »dafs jeder Satz sich aus den früheren mittels streng logischer Schlüsse ableiten lasse« (Kehr, Geschichte der Methodik des

deutschen Volksschulunterrichts I, S. 463. Gotha, 1877). Aber das Mittel zur Abhilfe braucht nicht in Einführung der »neueren Geometrie« an Stelle der »alten« gesucht zu werden, man erhalte sich vielmehr den pädagogisch und praktisch gleich wertvollen Inhalt dieser, indem man sie von dem Geiste jener einen Hauch verspüren läſst, also durch geschickte Verwertung der genetischen Methode einen inneren, organischen Zusammenhang unter den einzelnen Sätzen herstellt. Wenn daneben in der Prima realistischer Lehranstalten dem gereifteren Schüler die Gelegenheit gegeben wird, in einem Kursus der neueren Geometrie die Allgemeinheit ihrer Prinzipien und Methoden kennen zu lernen und damit eine Ahnung von den Anforderungen der modernen Wissenschaft an ein System zu erhalten, so ist dies gewiſs hoch willkommen; die sonstigen Vorzüge, die man der Geometrie der Lage nachzurühmen pflegt, das klarere und umfassendere Hervortreten der gegenseitigen Beziehungen der geometrischen Formen und der Gesetze ihrer Abhängigkeit voneinander, sowie die auf der Betrachtung der Entstehung der Gebilde durch die Bewegung und die Änderung ihrer Lage beruhende gröſsere Anschaulichkeit und natürlichere Beweisführung, kann auch der Gymnasiast bei geeigneter Behandlung der Euklidischen Geometrie sehr wohl genieſsen (vergl. Reidt, l. c. § 43 u. § 44 und M. Simon, Euklid und die sechs planimetrischen Bücher. Leipzig, Teubner, 1901).

c) Die Bestimmungen der neuen preuſsischen Lehrpläne und Lehraufgaben. Wir können uns nach diesen Erwägungen die von den preuſsischen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen im Jahre 1901 hingestellten allgemeinen Lehrziele des geometrischen Unterrichts ohne Bedenken aneignen, für die Gymnasien: ebene und körperliche Geometrie, der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten, für die Realgymnasien und Oberrealschulen: ebene Geometrie einschl. der Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen, Chordalen, Ähnlichkeitspunkten und Achsen; körperliche Geometrie nebst den Grundlehren der darstellenden Geometrie; analytische Geometrie der Ebene, für die Realschulen: Grundlehren der ebenen und körperlichen Geometrie, Ausmessung von Figuren und Körpern. Das geometrische Pensum kann an den Oberrealschulen durch die Weiterführung der darstellenden, synthetischen oder analytischen Geometrie erweitert werden. Für eine Beschneidung einzelner Kapitel ist von seinem, im Artikel »Arithmetik« näher gekennzeichneten Standpunkte aus Richter (Wandsbeck) eingetreten (vergl. Jb. VIII, XII, 22—24), ausgesprochenermaſsen aber nicht in dem Sinn, »daſs der Unterricht in der Mathematik sich auf die Darbietung der im Leben und in den Naturwissenschaften ganz unmittelbar verwertbaren Kenntnisse beschränken soll« (Jb. IX, XII, 3).

**4. Die Methode des geometrischen Unterrichts.** Wie überall, so steht auch hier die Methode des Unterrichts mit Zweck und Umfang desselben im innigsten Zusammenhang, der denn auch in den vorausstehenden Erörterungen schon mehrfach hervortrat. Einen wesentlich bestimmenden Einfluſs auf das Lehrverfahren müssen natürlich vor allem die an zweiter und dritter Stelle von uns genannten Zwecke geometrischer Unterweisung ausüben. Betreffs der allgemeinen Richtungslinien der Methodik ist hier wieder auf den Artikel »Mathematik« zu verweisen, das Besondere wird sich am besten im Anschluſs an die einzelnen nacheinander zu erledigenden Lehraufgaben auseinandersetzen lassen.

a) Die geometrische Propädeutik. Einer so früh beginnenden, so ununterbrochen fortgesetzten und solange weiter betriebenen Vorbereitung, wie sie der Arithmetik durch das Rechnen zu teil wird, entbehrt die Geometrie, ja sie hat sich Jahrhunderte hindurch mit den Anknüpfungspunkten begnügt, die ihr von Erfahrung und Umgang zufällig geboten wurden und tut dies an nicht wenigen Schulen Deutschlands noch heute. Wenn auch der Hauptgrund für die Entstehung des, heute glücklich überwundenen, Vorurteils, die Mathematik sei nur besonders beanlagten Köpfen zugänglich, wohl in der Vernachlässigung oder vielmehr dem Mangel an aller Methode bei der Unterweisung in der Geometrie gerade an höheren Schulen zu suchen ist, so trifft doch gewiſs Herbart ebenfalls eine sehr beachtenswerte Ursache des Scheins, »daſs die Anlage zur Mathematik seltener sei, als

zu anderen Studien« in dem »verspäteten und vernachlässigten Anfangen«. Über dem Rechnen hat man die kombinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt; und zu demonstrieren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war« (Umrifs pädag. Vorl. § 252), eine Ansicht, der Reidt unter Berufung auf eigene Erfahrungen durchaus beistimmt (l. c. § 40). Die preufsischen Lehrpläne von 1882 versuchten dem empfundenen Bedürfnis durch Einführung eines propädeutischen Kursus in Quinta an den höheren Schulen des Staates entgegenzukommen, und, wie Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen in den nachfolgenden Jahren beweisen, ist die neue Einrichtung überall als segensreich empfunden worden. Da eine solche Ausdehnung derselben, wie sie zur Durchführung der in Herbarts A-B-C der Anschauung niedergelegten Vorschläge oder einer sonstigen weit angelegten »Formenlehre« erforderlich sein würde, an öffentlichen Anstalten ausgeschlossen scheint, wird es sich darum handeln, die gebotene Zeit von zwei Stunden wöchentlich während eines Jahres möglichst nutzbringend zu machen. Sie erscheint auch als völlig ausreichend, wenn man der These der 21. Westfälischen Direktoren-Versammlung von 1885 beistimmt: »Der propädeutische Unterricht in V hat sich darauf zu beschränken, die Schüler mit den Raumformen bekannt zu machen und an exakte Darstellung derselben zu gewöhnen« (XVII, S. 132) und daran festhält, dafs der geometrische Vorbereitungsunterricht in der Quinta »dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen« dürfe (6. Pos. Vers. 1882, X, These 20). Der Referent der 12. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen 1889 hebt ebenfalls als Zweck des »geometrischen Zeichenunterrichts« in V die Übung der Schüler in der »Handhabung von Zirkel und Lineal« und ihr Vertrautwerden auf empirischem Wege mit den Gröfsen, »mit denen sie sich später im planimetrischen Unterrichte zu beschäftigen haben,« hervor (XXXIV, S. 184). In den »methodischen Bemerkungen« der neuen preufs. Lehrpläne von 1901 heifst es: »Der geometrische Unterricht beginnt mit einem Vorbereitungsunterricht, welcher von der Betrachtung einfacher Körper ausgehend das Anschauungsvermögen ausbildet und zugleich Gelegenheit gibt, die Schüler im Gebrauche von Zirkel und Lineal zu üben.« Ein Hinausgehen über diese Zwecke dürfte in der Tat überflüssig, wenn nicht gar gefährlich sein. Die Betrachtung des Verhältnisses zwischen dem Rechen- und dem arithmetischen Unterricht kann freilich zu dem Wunsche verleiten, dem eigentlichen geometrischen Unterrichte »einen vollständigen Lehrgang der Planimetrie mit sozusagen popularisierten Ableitungen und Beweisen«, wie ihn J. C. V. Hoffmann in seiner »Vorschule der Geometrie« niedergelegt hat, vorauszuschicken. Die Beweise der Rechengesetze ergeben sich aber fast durchweg unmittelbar aus den zu Grunde gelegten Erklärungen genau so wie in der Arithmetik, der arithmetische Unterricht über die vier niederen Operationen liefert dem Schüler gewissermafsen nur Schemata derselben Beweise, die er im Rechnen an vielen einzelnen Zahlenbeispielen durchführen mufste. In der Geometrie aber gibt es weder einen besonderen Weg für Könige, noch für Elementarschüler. Läfst sich ein Satz durch »Verschiebung und Drehung von Figurenteilen« streng und gleichzeitig leicht und anschaulich beweisen, so hat man allen Grund, einen derartigen Beweis im planimetrischen Unterrichte heranzuziehen, eine Vorwegnahme desselben in einen vorbereitenden Kursus erscheint dann überflüssig. Hängt aber die Einsicht in die Richtigkeit einer Behauptung von der Kenntnis einer Reihe voraufgegangener Lehrsätze, von einer längeren Schlufskette ab, so wird der Versuch, diese Einsicht durch Behandlung von Spezialfällen, »Zeichnungen mit bestimmten Mafszahlen der einzelnen Strecken und Winkel« und Nachmessen Köpfen zugänglich zu machen, die für die Bildung logischer Schlüsse noch nicht reif sind, sehr leicht, »das Interesse der Schüler für den eigentlichen planimetrischen Unterricht abstumpfen«, namentlich auch jene bekannte Gedankenlosigkeit erzeugen, die das, was sie an der Figur zu sehen glaubt, ohne weiteren Beweis für allgemein richtig zu halten geneigt ist, und somit geradezu schädlich wirken (vergl. Reidt, l. c. S. 171).

Wir können uns demnach mit der Beschränkung des propädeutischen Kursus in

Quinta auf die beiden oben angeführten Zwecke nur einverstanden erklären. Der Wege zu ihrer Erreichung sind verschiedene vorgeschlagen worden; eingehende Anweisungen finden sich namentlich in dem Referat und Korreferat der Direktoren-Versammlung von 1889 (XXXIV, S. 184 und S. 189—200), die Lehrbücherliteratur ist bei Reidt (l. c. S. 171—173) angegeben. Wünschenswert ist es jedenfalls, den betreffenden Unterricht »einem mathematisch gebildeten Lehrer zu übertragen« (Dir.-Vers. 1889, XXXIV, S. 135) und zwar keinem Anfänger, am naturgemäfsesten demjenigen, der denselben Schülern den geometrischen Unterricht in Quarta zu erteilen haben wird.

Darin dürfte wohl Übereinstimmung herrschen, dafs mit der Betrachtung von Körpern zu beginnen ist, um daran die Grundbegriffe von Fläche, Linie, Punkt, Winkel, ebener Figur zu gewinnen. Die weiteren Erörterungen knüpfen sich dann an die Zeichnung solcher Figuren, wobei es ziemlich unwesentlich scheint, ob man von Quadrat, Rechteck oder gleichseitigem Dreieck ausgeht, wenn nur mit gröfster Gewissenhaftigkeit auf Genauigkeit und Sauberkeit bei der Ausführung geachtet wird. Der Schüler findet in der Freude an der gelungenen Arbeit reiche Entschädigung für die aufgewendete Mühe, und der Lehrer kann auf ein dauerndes Interesse mit Sicherheit rechnen, wenn er bei den Übungen pedantisches Verweilen bei Beschäftigungen, die als geläufig bereits vorausgesetzt werden dürfen, vermeidet, also z. B. nicht eine übermäfsig lange Zeit auf das Ziehen gerader Linien unter Abänderung der dafür gestellten Bedingungen verwendet (vergl. Reidt l. c. S. 169).

b) Einführung der geometrischen Grundbegriffe, Grenze, Körper, Fläche, Linie, Punkt, Gröfse, Gestalt, Lage. Bis hierher hat der Schüler an der Materie geklebt, seine Tätigkeit bestand im Sehen, Messen, Benennen, Aussprechen von Urteilen über das Erblickte und in der Nachbildung desselben durch Zeichnungen. Mit dem Eintritt in die Geometrie mufs er sich vom Stoffe befreien, nur als, übrigens entbehrliches, Mittel zur Versinnlichung dessen soll er ihn betrachten, was er im Geiste schaut, mit der Denkkraft erfafst. Metaphysische Erörterungen gehören natürlich nicht in die Schule, am allerwenigsten an dieser Stelle, aber bedrängende Fragen mögen dem Quartaner die Unzulänglichkeit seines bisherigen, rein sinnlichen Standpunktes zu Gemüte führen und ihn zu erwartungsvollem Eintreten in ein ganz neues Reich des Gedankens anregen.

Hast du schon einmal die Grenze zweier Ländergebiete überschritten? Woran erkanntest du sie? Sind die Grenzsteine, der Grenzgraben, Grenzrain die Grenze? Wem gehört sie? Was bedeuten Grenzkriege? Ist die Grenze zweier Territorien eine Linie? Macht sich derjenige einer Grenzverletzung schuldig, der von einem Gebiet aus in das andere einen unterirdischen Gang gräbt oder in einem Luftballon hinüberfährt? Kann man in der Luft einen Würfel abgrenzen? Wie? Würde man seine Grenzen irgendwie sinnlich wahrnehmen können, falls es möglich wäre, ihn aus der übrigen Luftmasse herauszuheben? Wohin müfste man ihn bringen? Lassen sich auch Körper im luftleeren Raume vorstellen? Aus solchen und ähnlichen Fragen heraus wird es nicht schwer sein, die Erklärung des Körpers als allseitig begrenzten Raumes und die Auffassung von Flächen, Linien und Punkten als Grenzen zu gewinnen. Die Aufforderung, eine gedachte Kugel mit einem gedachten Würfel zu vergleichen, führt weiter zu der Einsicht, dafs mathematische Körper der Betrachtung die drei Eigenschaften der Gröfse, Gestalt und Lage darbieten und läfst erkennen, dafs es für die Untersuchung dieser Qualitäten auf den Stoff gar nicht ankommt. Der neuen Wissenschaft ist damit ihr Gebiet genügend gesichert, und es braucht nur noch darauf hingewiesen zu werden, dafs gedachte Punkte, Linien und Flächen auch für sich erwogen werden können, der Punkt als ausdehnungsloser Ort im Raum, die Linie als Weg eines Punktes, die Fläche als Weg einer Linie. Die metaphysischen Bedenken, die sich gegen die Definitionen der Linie und Fläche durch Bewegungen richten (vergl. W. Killing, Einführung in die Grundlagen der Geometrie I. Band 1893. II. Band 1898, Paderborn. F. Schöningh und Jb. XIII, XII, 36—38) dürfen in der Schule um so mehr unberücksichtigt bleiben, als der physikalische Unterricht doch gerade

jene Definitionen benutzen muſs. Die Erklärung der Linie als ein-, der Fläche als zwei-, des Körpers als drei-dimensionalen Gebildes ist für diese Stufe zu schwierig; auch genügt der Hinweis, daſs die Linie keine Breite und Dicke, die Fläche keine Dicke besitzt, durchaus zum Verständnis des Weiteren. Insofern für die Anwendbarkeit der geometrischen »Vorstellungen« der Nachweis ihrer realen Existenz unentbehrlich ist, werden unter Hindeutung auf dieses Verhältnis hier die leicht verständlichen Definitionen V. Eberhards der Elementargebilde durch das Gefühl Platz finden können: »Der Gefühlssinn empfindet den Widerstand eines festen Körpers an einer Fläche als Druck, an einer Kante als Schärfe, an einer Ecke als Stich. Die Spitze des sich bewegenden Fingers wird bei gleichzeitiger Ruhe der Hand in ihrer Bewegungsfreiheit durch den Eindruck der Fläche gar nicht, durch denjenigen der Kante teilweise, nämlich in einer Richtung, durch den der Ecke vollkommen gebunden. Empfindung und Bewegung erfahren beim Passieren der gemeinsamen Grenze zweier Flächen wie zweier Kanten akute und charakteristische Störungen. Im Gegensatz hierzu findet die nur den Funktionen ihres Gelenkes überlassene Hand bei unveränderter Fühlung mit dem Körper in der Fläche eine jede Bewegung hemmende Stütze, während sie durch die Kante die Fähigkeit einer einachsigen Rotation, durch die Ecke die Freiheit jeder beliebigen Gelenkbewegung erhält« (vergl. Jb. X, XII, 14).

c) Der genetische Aufbau des Systems, der Winkel. Der Referent der 21. Westfälischen Direktoren-Versammlung verlangt, beim Fortschreiten in erster Linie nur »die zum System nötigen Lehrsätze« zur Aneignung zu bringen, sowohl wegen der beschränkten Kraft des Schülers als auch, damit »das System sich selbst klar und deutlich vor ihren Augen aufbaue« (XVII, 49). Daſs die Erfüllung dieser Forderung von dem Verzichte auf die Euklidische Aneinanderreihung der Sätze aus dem einfachen Grunde abhängt, weil diese kein wirkliches System ist, wurde bereits angedeutet; nicht in den Beweisen, sondern im Inhalte des Bewiesenen muſs das Bindemittel liegen, welches die Glieder der Kette zusammenhält. Und, soweit es nur immer möglich ist, hat ein entwickelndes Verfahren den Schüler zur Mitarbeit, zur inneren Beteiligung an dem Fortschritt der Gedanken heranzuziehen.

Der Ausgangspunkte sind verschiedene möglich und brauchbar. Auf der Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1899 empfahl der Berichterstatter K. Schwering das viel geübte Verfahren, mit der Konstruktion des Dreiecks aus 3 Seiten zu beginnen (Jb. XIV, XII, 2). Von der Grundlage der physischen Anschauung aus gelangt W. Pflieger, Elementare Planimetrie, Sammlung Schubert, Leipzig, G. J. Göschen, zu schärfster Begründung der geometrischen Sätze. Schotten (Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Eine vergleichende Planimetrie. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 2. Band 1893) empfiehlt nach Einführung der geometrischen Grundgebilde in Gedanken 1. zwei Punkte setzen zu lassen und daran die Begriffe »Richtung« und »Abstand« zu entwickeln, woran sich weiter Strecke, Strahl, Gerade, Kreis schlieſsen und Vergleichungen von Strecken knüpfen. Weiter sind dann 2. Punkt und Gerade, 3. Punkt und Kreis; ferner in einer zweiten Gruppe 1. Gerade und Punkt, 2. Gerade und Gerade, 3. Gerade und Kreis, endlich in einer dritten 1. Kreis und Punkt, 2. Kreis und Gerade, 3. Kreis und Kreis zu betrachten (2. Band S. 62 u. f.). Der Vorschlag von Schotten verdient besondere Beachtung, weil »sich bei diesen Betrachtungen die Elementargebilde Gerade und Kreis auf das natürlichste ergeben« (a. a. O. S. 63).

An der Betrachtung von zwei Strahlen mit gemeinsamem Ausgangspunkt erhebt sich der Begriff des Winkels. Unter den möglichen Erklärungen ist seine Definition als Drehungsgröſse unter erläuterndem Hinweis auf Uhr, Sonnenbahn u. dergl., unstreitig die anschaulichste und darum einfachste. Die Definition als Richtungsunterschied von zwei Geraden ist unzulässig, da auf Richtungen das Prädikat »kleiner« und »gröſser« nicht anwendbar ist. Die Einteilung der Winkel schlieſst sich an. Die genauere Untersuchung der denkbaren Arten, auf die zwei sich schneidende gerade Linien zur Deckung gebracht werden können, führt zu den Begriffen und Sätzen von Nebenwinkeln und Scheitelwinkeln.

Die reinliche Scheidung von Bedingung und Folge, Voraussetzung und Behauptung im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck mufs schon an dem Lehrsatze von Scheitelwinkeln, dem ersten eigentlichen Lehrsatze, der in den Gesichtskreis des Schülers tritt (der sog. Lehrsatz von Nebenwinkeln ist eigentlich nur eine Definition), sorgfältig geübt werden. Dagegen dünkt uns die Begründung des Beweises auf die unmittelbare Anschauung an dieser Stelle noch durchaus gerechtfertigt. Der Referent der 12. Direktoren-Versammlung von 1889 sagt freilich: »Man wird zwar die Anschauung zur Auffindung und Erläuterung von Eigenschaften räumlicher Gebilde mit Nutzen verwerten können, jedoch wird dieselbe niemals einen Beweis ersetzen dürfen, wenn die Aufgabe des wissenschaftlich-mathematischen Unterrichts erfüllt werden soll« (XXXIV, 145), scheint uns dabei aber weder der Wissenschaft noch dem Unterricht gegenüber auf dem richtigen Standpunkt zu stehen. Das erste nicht, weil schliefslich jede mathematische Erkenntnis auf der Konstruktion ihrer Begriffe in der reinen Anschauung beruht, das letzte nicht, weil die Schwierigkeit, die das Denken in Gleichungen und namentlich die Verwertung der Axiome dem Schüler anfangs bereitet, dabei unterschätzt wird. Auch die Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1899 entschied sich dafür, dafs zur Einführung in die planimetrischen Grundbegriffe nur Anschauungsmittel zu verwenden seien und man nicht etwa mit der Aufstellung von Erklärungen und Grundsätzen zu beginnen habe (Jb. XIV, XII, 1). Die Beweise für die Sätze über die Winkel an Parallelen sind ihrer gröfseren Einfachheit wegen jedenfalls geeigneter in das Wesen wie in den äufseren Schematismus des Beweisens einzuführen, als der für den Satz von den Scheitelwinkeln, wenigstens in jener Form, bei welcher der Satz von den Nebenwinkeln benutzt wird. Es mag bei dieser Gelegenheit auf A. Pickel, Die Geometrie der Volksschule, Anleitung zur Erteilung des geometrischen Unterrichts, durchweg auf das Prinzip der Anschauung gegründet, Ausg. I für Lehrer und zum Gebrauch in Seminaren, Dresden, Bleyl & Kämmerer, als ein Buch hingewiesen werden, das »ohne unwissenschaftlich im bösen Sinne des Wortes vorzugehen« doch »das übliche sog. mathematische Beweisverfahren« ganz vermeidet (Jb. VIII, XII, 37).

d) Parallele Gerade. Nach der überzeugenden Darlegung von H. Schotten wird man unter den drei üblichen Definitionen der parallelen geraden Linien, erstens sie haben keinen Punkt gemeinsam bezw. die Geraden schneiden sich im Unendlichen, zweitens sie haben gleiche Richtungen bezw. gleichen Richtungsunterschied gegen eine Transversale, drittens sie haben konstanten Abstand, die dritte bevorzugen müssen und etwa mit H. Schotten erklären: »Haben zwei Gerade konstanten Abstand voneinander, so dafs sie keinen Punkt gemeinsam haben, so heifsen sie parallel« (a. a. O. S. 208). Um zu den Sätzen von den Winkeln an Parallelen zu gelangen, zeichnet man zunächst drei ganz beliebige Gerade, fafst aber nur zwei Schnittpunkte ins Auge, indem man zwei der Geraden als geschnitten von der dritten ansieht. Das Aufsuchen der 16 Winkelpaare an diesen beiden Schnittpunkten ist eine sehr brauchbare kombinatorische Übung. Nach Schotten hätte man diese Winkelpaare unter die drei Hauptgruppen: gleichliegende, halbgleichliegende und ungleichliegende Winkel zu bringen. Die Beweise für die Sätze »Werden zwei Geraden von einer dritten geschnitten und es sind: 1. zwei gleichliegende gleich, so sind a) je zwei gleichliegende gleich, b) je zwei halbgleichliegende supplementär, c) je zwei ungleichliegende gleich; 2. zwei halbgleichliegende supplementär, so sind a) je zwei gleichliegende gleich, b) je zwei halbgleichliegende supplementär, c) je zwei ungleichliegende gleich; 3. zwei ungleichliegende gleich, so sind a) je zwei gleichliegende gleich, b) je zwei halbgleichliegende supplementär, c) je zwei ungleichliegende gleich« (Schotten a. a. O. S. 361) sind Muster einfacher Schlufsketten und darum, wie bereits erwähnt, ganz besonders geeignet, die Schüler auch in die schriftliche Darstellung von Beweisen in Gleichungen einzuführen. Es ist dann weiter zu zeigen, dafs wenn irgend eine der angeführten drei Voraussetzungen gilt, die geschnittenen Geraden parallel sind und hieran die Umkehrung dieses Satzes zu knüpfen. Die Annahme, dafs keine der

Voraussetzungen erfüllt ist, führt auf das berühmte 11. Axiom Euklids, das hier unbedenklich auf die Anschauung gestützt werden darf bezw. als Tatsache hinzustellen ist (Schotten a. a. O. S. 364 u. D. V. Rheinprovinz 1899). Es folgt der Beweis für den Satz von der Winkelsumme des Dreiecks, der sich bequem auf den Satz von der Summe der Aufsenwinkel stützen läfst und schliefslich der Satz, dafs jeder Aufsenwinkel gleich der Summe der ihm nicht anliegenden inneren Dreieckswinkel ist. Reichliches Übungsmaterial zeichnerischer wie rechnerischer Art ist natürlich überall anzuschliefsen.

e) Notwendigkeit der Bevorzugung der heuristischen Methode im Anfangsunterricht. Die vorstehenden Erörterungen sollten eine mögliche genetische Darstellung der Anfangsgründe der Planimetrie andeuten. Dafs sich dabei der Lehrer tunlichst des heuristischen Lehrverfahrens zu bedienen habe, ist im Widerspruch zur Ansicht des Referenten der Westfälischen Direktoren-Versammlung von 1885, der für den Anfangs-Unterricht mehr den dogmatischen Unterricht empfiehlt, weil es hier an Anknüpfungspunkten für das entgegengesetzte Verfahren noch zu sehr fehle (XVII, S. 50 ff.), vom Korreferenten der Versammlung von 1889 mit Recht betont worden (XXXIV, 197). Das dadurch bedingte langsamere Fortschreiten wird durch die Sicherheit, nicht über die Köpfe der Schüler weg zu dozieren, den vermehrten Lerneifer und das rege Interesse dieser mehr als reichlich aufgewogen (vergl. Reidt a. a. O. S. 32—34). Wie überall so mufs es auch hier als ein entschiedener Fehler bezeichnet werden, den Anfangsunterricht einem Anfänger im Unterrichten zu übertragen; nur eine frische und lebhafte, aber auch nur eine gewandte und geübte Kraft vermag die Langeweile aus den ersten geometrischen Lehrstunden fernzuhalten und dem weiteren Aufbau der Wissenschaft einen dauerhaften Grund zu bereiten. Ist dieser gesichert, so mag späterhin immer einmal gelegentlich die dogmatische Methode zur Verwendung kommen, wenn die Vorbereitungen für die heuristische sich gar zu umständlich gestalten würden oder ein zeitweiliges schnelleres Fortschreiten aus irgend welchen Gründen geboten erscheint.

f) Das Beweisverfahren, analytische und synthetische Beweise. Einer genaueren Kennzeichnung bedarf noch das Beweisverfahren selbst. Nachdem die Figur vor den Augen der Klasse durch den Lehrer oder einen Schüler Schritt für Schritt unter Begleitung von, die einzelnen Tätigkeiten kurz skizzierenden, Sätzen an die Tafel gezeichnet ist, werden die bereits bekannten Beziehungen an ihr, soweit es nötig scheint, fragend in Erinnerung gebracht und dadurch die unmittelbaren Voraussetzungen für den Fortschritt festgestellt. Dann lenkt sich die Aufmerksamkeit auf die noch zu erforschenden Verhältnisse; welches von diesen man ins Auge fassen will, mufs mit Bestimmtheit festgestellt sein, die Form desselben mag, wenn sie sich nicht ohne weiteres ergibt, vorläufig dahingestellt bleiben. Unter Führung des Lehrers bringen die Schüler die für die Behauptung herausgehobenen Stücke in solche Verknüpfungen, die sich als geeignet erweisen, eine Brücke zwischen ihnen zu schlagen, die gewollte Verbindung stellt sich her und fügt sich in eine möglichst einfache Fassung. Damit ist die Behauptung gewonnen. Stand sie von vornherein, sei es infolge der Übermittelung durch den Lehrer, sei es infolge einer divinatorischen Entdeckung durch die Schüler fest, so wird ein analytisches Beweisverfahren den als richtig angenommenen Satz durch Schlufsfolgerungen aus ihm solange zergliedern, bis sich eine, durch früher bewiesene Lehrsätze oder durch Axiome bewährte Gleichung ergibt. Der arithmetische Unterricht pflegt sich mit einem solchen analytischen Beweise zu begnügen. Dies rechtfertigt sich dadurch, dafs die betreffenden Schlufsketten dort kurz und daher übersichtlich genug sind, um dem Schüler das Erfassen des zurückgelegten Weges mit einem Blicke zu ermöglichen. Anders in der Geometrie. Die Zahl der Schlüsse und der benutzten Sätze ist meist so grofs, dafs ein Durchlaufen der aufgestellten Reihe von Gleichungen in der umgekehrten Folge erhebliche Schwierigkeiten bietet. In jedem Falle mufs daher hier ein synthetisch geführter Beweis die Gewifsheit von der Richtigkeit der Behauptung zu einer unerschütterlichen machen; auch ist nur ein solcher geeignet, dem Schüler das Gestalten und Ordnen

der Beweise in Fleisch und Blut übergehen zu lassen und ihm Geschmack an einem eleganten Verfahren einzuflöfsen, während durch das analytische Verfahren das Beweisen selbst gelernt wird. Dafs zum Beweise etwa erforderliche Hilfslinien niemals ohne genaue Begründung gezogen werden dürfen, ist bei dem geschilderten Verfahren selbstverständlich; sind sie wirklich unentbehrlich, so läfst sich, wenn auch nicht die Unentbehrlichkeit, so doch das Unentbehrliche stets begründend einführen, dienen sie aber nur der Bequemlichkeit, wie die Parallelogrammdiagonale beim Beweise der Gleichheit der einander gegenüberliegenden Winkel im Parallelogramm (vergl. Reidt a. a. O., S. 43), so sind sie verwerflich.

g) Kopfgeometrie. Besondere Beachtung verdient gerade im Anfangsunterrichte die sog. Kopfgeometrie, das Beweisen von Sätzen ohne Figuren. Diese »wirksame Hilfe für die Entwicklung des mathematischen Vorstellungsvermögens« (Dir.-Konf. XVII, S. 132 vergl. XXXIV, S. 146), die gleichzeitig den Schüler immer wieder an die Unabhängigkeit der geometrischen Gebilde vom Stoffe erinnert, kann nur in einfacheren Fällen mit sicherem allgemeinem Erfolge herangezogen werden, sollte dann aber auch stets Benutzung finden.

h) Aufgaben im Anfangsunterricht. Bei solchem Verfahren ist nicht zu fürchten, dafs das erworbene Wissen leeres, vergängliches Gedächtniswerk sei, vielmehr kann man schon auf dieser Stufe seine lebendige Kraft an der Behandlung einfacher Aufgaben erproben und stärken. Selbst an die Sätze von Neben- und Scheitelwinkeln läfst sich eine Reihe von Fragen knüpfen, die eine selbständige, mündliche oder schriftliche Beantwortung durch den Schüler ermöglichen; man gibt z. B. Art oder Gröfse des einen Winkels an der Figur an und läfst daraus Art und Gröfse der übrigen bestimmen. Auch der Gebrauch des Transporteurs mufs fleifsig geübt werden. Die Anwendung der Sätze über Winkelbeziehungen auf bestimmte Zahlenbeispiele wird im allgemeinen viel zu sehr vernachlässigt; die von uns in den Vordergrund gestellte Aufgabe der Mathematik, als Handwerkszeug für die Naturwissenschaft zu dienen, macht eine möglichst vielfache und mannigfaltige Übertragung der abstrakten Relationen auf konkrete Verhältnisse sehr wünschenswert, da nur auf diesem Wege die Fähigkeit zu einer wirklichen Nutzbarmachung der Naturgesetze im menschlichen Leben zu gewinnen ist. Auch einfache Beweise mufs der Knabe frühzeitig ohne fremde Hilfe führen lernen. Zunächst übe er sich an solchen, bei denen es nur auf die Übertragung einer in der Klasse genau durchgenommenen Beweisform auf Stücke derselben Figur in anderer Lage ankommt. Ist der Satz vom Aufsenwinkel des Dreiecks für den Winkel an der Ecke A besprochen, so beweise ihn ein Schüler unter den Augen des Lehrers für die Ecke B, die Mehrzahl wird dann zu Hause die gleiche Arbeit für die Ecke C ausführen können usw. Um dabei die Unabhängigkeit der einzelnen voneinander zu sichern, ist es vorteilhaft, jedem eine andere Bezeichnung seiner Figur vorzuschreiben, wobei er etwa die Buchstaben seines Namens verwerten mag (vergl. Reidt a. a. O., S. 192). Ein weiterer Fortschritt behält die Form des Beweises ebenfalls noch bei, verändert aber die Behauptung und dadurch einen Teil der Begründungen für die einzelnen Schlüsse. So läfst sich z. B. im Anschlufs an die Sätze von Gegenwinkeln, Wechselwinkeln und entgegengesetzten Winkeln an Parallelen der Beweis für den Satz von den sog. gemischten Wechselwinkeln fordern, der formell ganz mit dem für die konjugierten übereinstimmt und nur die Einführung eines Wechselwinkels statt eines korrespondierenden als Hilfswinkels verlangt. Dann geht man dazu über, neue, einfache Beweise für bereits bewiesene Lehrsätze, natürlich unter Angabe der nötigen Hilfsmittel, aufzugeben. Weiter lerne der Schüler aus in Worten ihm überlieferten Lehrsätzen Voraussetzung und Behauptung nicht nur herauszufinden, sondern auch in der mathematischen Zeichensprache zu fixieren und zwar möglichst in Form von Gleichungen, also z. B. nicht: »DA halbiert $\sphericalangle$ BAC, sondern $\sphericalangle BAD = \sphericalangle CAD$.« Dazu kommt das Zeichnen der dem Satze entsprechenden Figur und endlich das hier schon als freiere Tätigkeit auftretende Beweisen der Behauptung. Anfangs ist dabei hinter jede Gleichung, hinter jeden

Satz des Beweises die genaue Begründung, also »nach Voraussetzung, nach dem und dem Lehrsatz, dem und dem Grundsatz« zu schreiben; Lehrsätze und Grundsätze sind dabei ihrem vollständigen Wortlaute nach anzugeben. Einmal prägen sie sich durch diesen fortgesetzten Gebrauch fester ein und zweitens wird der Schüler dabei gezwungen, genaue Rechenschaft über sein Tun abzulegen; wie nötig dies aber ist, lehrt die immer wieder sich aufdrängende Erfahrung, dafs die Schüler gelegentlich die Behauptung zur Begründung der Beweise benutzen, namentlich bei solchen Lehrsätzen, bei denen eine Umkehrung zu verwenden ist.

i) Umkehrungssätze und der indirekte Beweis. Vermieden werden mufs die falsche Erklärung, einen Satz umkehren heifst die Voraussetzung zur Behauptung und die Behauptung zur Voraussetzung machen, da es sich in Wahrheit immer nur um eine Vertauschung von Teilen dieser beiden Sätze handelt (vergl. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen V. Jahrg. X, 8). Voranzustellen ist eine genaue Zergliederung und entsprechende Formulierung des umzukehrenden Satzes; es heifst z. B. statt »Gegenwinkel an Parallelen sind gleich« richtiger: »Wenn zwei parallele Gerade von einer dritten Geraden geschnitten werden, so sind je zwei der entstandenen Gegenwinkel gleich grofs.« Dafs die Zulässigkeit der Umkehrung einer besonderen Untersuchung bedarf, mufs sogleich hervorgehoben (vergl. A. Schaeffer, der geom. U. auf psychologischer Grundlage S. 505 Gym. Buchsweiler) und an Beispielen aus dem Alltagsleben erläutert werden; ein klarer Fall eines nicht umkehrbaren Satzes aus der Geometrie bietet sich erst später in der Proportionalitätslehre in dem Theorem vom Verhältnis zweier Parallelen, die 2 Gerade schneiden. — Das indirekte Beweisverfahren ist zunächst an Beispielen zu erläutern, die anderen Gebieten entnommen sind; die allgemeine Form mufs, auch dem Wortlaute nach, schon an diesen fest eingeprägt werden, was allerdings nur bei einer bestimmten Angabe der Voraussetzung möglich ist. Dann erst erfolge die Anwendung auf das geometrische Gebiet, die trotzdem hier nur nach vielfacher Übung zu Sicherheit und Geläufigkeit gebracht werden wird.

k) Übergang zur Lehre von der Kongruenz. Disposition des weiteren Stoffes. Von den einleitenden Lehren über gerade Linien und Winkel aus, die in den Untersuchungen über die Winkel eines Dreiecks und schliefslich einer beliebigen geradlinigen Figur gipfeln, läfst sich die vergleichende Betrachtung von n-Ecken, insbesondere von Dreiecken als nunmehr sich ergebende Aufgabe durch die Bemerkung feststellen, dafs das Zeichnen eines Dreiecks zwar auf Strecken führte, aber die bisherigen Untersuchungen kein Mittel zu ihrer Vergleichung boten. Geeignete Fragen führen dann leicht zu der Einsicht, dafs man, indem man jede Seite eines Dreiecks als Doppellinie denkt, ein dem ursprünglichen Dreieck kongruentes erhält, das nun auch an eine andere Stelle der Ebene verlegt werden kann. Damit dafs umgekehrt aus der Kongruenz zweier Dreiecke die Gleichheit homologer Seiten folgt, ist eine genügende Begründung für die Aufstellung der Kongruenzsätze gegeben. Bei dieser Gelegenheit kann der Schüler auch schon einen weiteren Blick in die Zukunft tun und sich die Disposition merken: Geradlinige Figuren werden verglichen 1. nach Gröfse und Gestalt (Kongruenz), 2. nur nach der Gestalt (Ähnlichkeit), 3. nur nach der Gröfse (Flächengleichheit und Inhaltsberechnung), eine Übersicht, der sich in der Euklidischen Geometrie nur die Kreislehre nicht unmittelbar fügt. Man zerlegt sie deshalb meist in drei Teile, die den soeben aufgeführten Unterordnungen des Systems angefügt werden. Als geeignete Stelle für die Sätze von Sehne resp. Tangente und Radius, Centri- und Peripheriewinkel, über Tangenten, über Centralen und verwandte ergibt sich, wenn man nicht von vornherein das Verfahren von Schotten befolgen will, die zwischen den Lehren von der Kongruenz und der Ähnlichkeit. Die Lehrsätze von der Proportionalität der Linien am Kreise fügen sich unmittelbar an die Ähnlichkeitslehre und die Inhaltsberechnung des Kreises, die natürlich von der Berechnung des Kreisumfanges nicht zu trennen ist, an die Berechnung des Inhalts geradliniger Figuren. Dafs diese letzte in unmittelbarer Verknüpfung mit den Sätzen über die Gleichheit der Flächen zu lehren ist, da durch die vielfach übliche Scheidung

der Lehre vom Flächeninhalt in zwei Teile innig Zusammengehöriges getrennt und die Einsicht in die wahre Bedeutung der Sätze über die Flächengleichheit unmöglich gemacht wird, hat Reidt überzeugend nachgewiesen. Die Sonderung hat ihren Grund zum Teil in dem Wunsche, »den Pythagoreischen Lehrsatz schon an einer früheren Stelle des Unterrichts zu behandeln«, was aber seiner Anwendbarkeit durchaus nicht zugute kommt (Reidt a. a. O. S. 204. 205).

l) Die Kongruenzsätze für Dreiecke. Unter den Beweisen für die Kongruenzsätze dürften diejenigen, welche die Möglichkeit der Deckung der Dreiecke begründen vor denen den Vorzug verdienen, die zeigen, daſs aus den drei in der Voraussetzung auftretenden Bestimmungsstücken ein Dreieck nur auf einerlei Weise konstruiert werden könne, und zwar darum, weil jene für die betreffende Altersstufe gröſsere Anschaulichkeit und darum stärkere Überzeugungskraft besitzen, wenn sich auch nicht bestreiten läſst, daſs das zweite Verfahren sich durch Eleganz und Kürze auszeichnet. Übrigens liegt nach Schottens Ansicht das eigentliche Wesen der Kongruenz darin, »daſs wir die Annahme machen, Figuren ohne Veränderung bewegen zu können, sobald wir gewisse konstituierende Elemente als unverändert annehmen« (a. a. O. S. 357). Die Zurückführung des gewöhnlich sogenannten 3. Kongruenzsatzes (3 Seiten) auf den zweiten (2 Seiten und der eingeschlossene Winkel) kann zu dem Hinweise benutzt werden, daſs die Aufstellung der üblichen 4 Kongruenzsätze eine Willkürlichkeit in sich enthält und zum Teil praktischen Gesichtspunkten entsprungen ist. Den Abschluſs des ganzen Abschnitts muſs der Nachweis bilden, warum im allgemeinen ein Dreieck durch 3 Stücke völlig bestimmt sein kann. Am einfachsten läſst sich diese Einsicht als Frucht der nunmehr in ihr Recht tretenden Lösung von Konstruktionsaufgaben gewinnen: Da es nämlich auf die Lage des zu zeichnenden Dreiecks in der Konstruktionsebene nicht ankommt, so darf eine Ecke und die Richtung einer durch diese Ecke gehenden Seite willkürlich gewählt werden, zur Bestimmung der zweiten auf dieser Seite liegenden Ecke ist also noch ein geometrischer Ort, zu derjenigen der dritten Ecke sind 2 geometrische Örter erforderlich; durch seine 3 Ecken aber ist ein Dreieck seinem Begriffe nach völlig bestimmt.

m) Bedeutung und Wert der Konstruktionsaufgaben. Wir haben hiermit bereits einen unter den Zwecken berührt, denen die Behandlung von Konstruktionsaufgaben zu dienen hat, nämlich die Ergänzung des Systems. So einseitig es ist, den ganzen geometrischen Unterricht nur als eine Art Vorbereitung für jene Übungen anzusehen, ihr Wert ist unzweifelhaft ein so hoher, daſs sie einen breiten Raum, wenigstens in der Planimetrie einzunehmen, sicher beanspruchen dürfen. Sie dienen »zur Erläuterung und Einprägung des sonst Gelernten«, sind »ganz besonders geeignet, zu selbständiger Tätigkeit anzuregen und auſserdem zu zeigen, wie ein gestelltes Problem in wissenschaftlichem Sinne und erschöpfend behandelt werden kann« (Reidt a. a. O., S. 194). Der Schüler wird dabei »nach und nach lernen, sorgfältiger zu beobachten, richtiger zu sondern und zu ordnen, zu vergleichen und zu kombinieren, vorsichtig zu urteilen usw. d. h. er wird alle die geistigen Tätigkeiten üben und ausbilden, die eben das ausmachen, was man nachdenken nennt« (Joh. Karl Becker, die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums, Berlin 1883). Erst in der Lösung zahlreicher Aufgaben »vermag sich der Bildungswert der Geometrie in seiner ganzen Ausdehnung zur Geltung zu bringen . . .; erst wenn der Schüler die gefundenen Lehrsätze zur Lösung von Problemen zu verwenden vermag, hat er eine Förderung seines Urteils und seines Vorstellungsvermögens, aber auch seiner Selbsttätigkeit und damit seiner sittlichen Entwicklung erhalten« (H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten, S. 563. Leipzig 1886).

n) Ihre Behandlung. Man wird freilich festhalten müssen, daſs der in diesen Äuſserungen besonders hervorgehobene Gewinn an formaler Bildung immer in der Hauptsache nur solchen Stoffen zugute kommen wird, die in Form bestimmter Raumverhältnisse zur Darstellung zu bringen sind; das Können in der Mathematik selbst und in der mathematischen Physik, der sie dient, wird gefördert, die Genauigkeit in der Auffassung räumlicher Beziehungen,

wo solche auftreten, also die Schärfe des Sehens wird erhöht. Hieraus geht schon hervor, dafs solche Aufgaben, die aus dem System der Schulgeometrie herausfallen oder nur in losem Zusammenhange mit ihm stehen, auch durch Verwertbarkeit in den Naturwissenschaften sich nicht zu empfehlen vermögen, von der Bearbeitung auszuschliefsen sind. Das erste wird im allgemeinen bei denjenigen Aufgaben stattfinden, die zu ihrer Behandlung verwickelter, dem Anschauungskreise der Schüler fern liegender Hilfsmittel, sog. Kunstgriffe, und da solche erst besonders erlernt werden müssen, eines grofsen Zeitaufwandes bedürfen. In der Tat sind auch mehrfach solche Probleme als für die Schule ungeeignet bezeichnet worden, so von Reidt (a. a. O. S. 194. 195) und mehreren Direktoren-Konferenzen (Westf. 1885, XVII, S. 132, Ost- und Westpreufsen 1889, XXXIV, S. 235. 236, Rheinprovinz 1899). In den methodischen Bemerkungen der neuen preufs. Lehrpläne von 1901 heifst es: »Auf allen Anstalten ist schon von III ab der Übung im Konstruieren die sorgfältigste Pflege zu widmen; sie mufs bis in die oberste Klasse neben den dort behandelten Gebieten fortgesetzt werden. Dabei sind jedoch unbedingt alle Aufgaben auszuschliefsen, deren Lösung die Kenntnis entlegener Lehrsätze oder besonderer Kunstgriffe erfordert. Der Lehrer hat auch hier durch besonnene Auswahl solcher Aufgaben, deren Lösung nach häufig anwendbaren Methoden und aus dem bereits bekannten Lehrstoff heraus erfolgen kann, sowie durch klare Anleitung in dem Schüler das Gefühl des selbständigen Könnens zu wecken und die bildende Kraft dieser Übungen zur Geltung zu bringen.« Andrerseits bedarf auch die Auswahl und Behandlung der zulässigen Aufgaben durchaus eines planmäfsigen Vorgehens. Nach F. J. Brockmann (Versuch einer Methodik zur Lösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben. S. 2. Leipzig, 1889) beschränkt sich »die für die Lösung aller Aufgaben gültige, also allgemeine, Methodik ... auf das Gesetz, nach welchem jede Lösung, soll sie eine wissenschaftlich strenge sein, vier Teile enthalten mufs, nämlich 1. die Analysis, 2. die Konstruktion, 3. den Beweis und 4. die Determination.« Hierzu aber kann man mit Reidt wenigstens noch einen wichtigen Zusatz machen. »Die eigentliche Grundlage,« sagt dieser, »aller hierher gehörigen Methoden bietet nur die Bestimmung gesuchter Punkte durch je zwei geometrische Örter. Bei jeder Aufgabe, mag dieselbe die Konstruktion von Strecken, Winkeln oder Dreiecken, Kreisen und anderen Figuren fordern, handelt es sich schliefslich um die Ermittelung der Lagen eines oder mehrerer Punkte, und diese erfolgt mittels des Durchschnittes zweier Linien, also in den Elementen mittels zweier Geraden oder Kreisbogen« (l. c. S. 195). Die Betonung dieser Tatsache schon bei Lösung der allerersten Fundamentalaufgaben trägt ganz wesentlich zur Aufklärung des Schülers darüber bei, wie er eine ihm vorgelegte Konstruktionsaufgabe anzufassen hat, namentlich, wenn ihm in Verbindung damit Wesen und Bedeutung der Analysis möglichst frühzeitig nahe gebracht wird. Er mufs lernen, sich in jedem solchen Falle als einen Baumeister zu betrachten, dem die Errichtung eines Gebäudes übertragen ist. Der Entwurf des Bauabrisses korrespondiert dem Zeichnen der fertigen Figur, überhaupt der Analysis, die Bauarbeit der Konstruktion; entsprach die Verteilung, Gröfse und Gestaltung aller Räumlichkeiten auf der Zeichnung den vom Bauherrn gestellten Forderungen und wurde der Bau genau nach dem Entwurf ausgeführt, so ist ein Beweis dafür, dafs er allen Bedingungen genügt, überflüssig, doch wird der Herr gern mit seinem Meister das fertige Gebäude durchwandern, um sich davon noch einmal im Zusammenhange zu vergewissern. In der sehr lesenswerten Programmabhandlung E. Sagorskis »Anleitung zur Aufstellung der Determination geometrischer Konstruktionsaufgaben« (S. 257, Pforta 1899) wird darauf hingewiesen, dafs man die Analysis mit den Worten zu beginnen habe« »ABC sei ein beliebiges Dreieck«; daran knüpft sich die Überlegung, wie dieses Dreieck aus gewissen von seinen Stücken konstruiert werden kann, das gefundene Verfahren führt zur Lösung der Aufgabe, ein Dreieck aus entsprechenden Stücken, deren Mafszahlen i[illegible] [illegible]mten Werten gegeben sind, he[illegible] Tertia sind bei Konstruk[illegible] dann auch diese Zahl[illegible] benutzen. Übrigens [illegible]

den Beweis, bisweilen auf die Konstruktion, sehr selten auf die Analysis verzichten, dies namentlich dann, wenn sich voraussehen läſst, daſs der Schüler den Weg der Lösung leicht erkennen wird, die Darstellung des Auffindens dieses Weges aber erhebliche sprachliche Schwierigkeiten bietet. Die Determination läſst sich anfangs nur in Ausnahmefällen vollständig erledigen und muſs häufig ganz ausfallen. Auch später, wenn die Trigonometrie die Mittel zu einer genauen Durchführung bietet, zeigt sich oft, daſs diese Arbeit von wenigen befriedigend ausgeführt werden kann, was allerdings keinen Grund dafür abgeben darf, dauernd auf sie zu verzichten, vielmehr die Notwendigkeit zeigen sollte, auch diesen Teil der Lösung methodisch zu behandeln (vergl. Dir.-Konf. XVII, S. 132). Ist die Konstruktion sachgemäſs ausgeführt, so wird die schrittweise vorgehende Untersuchung der einzelnen zur Anwendung gekommenen Operationen auf ihre Ausführbarkeit, Ein- oder Mehrdeutigkeit bei solchen Aufgaben, bei denen es sich nicht um Herstellung einer Figur, die eine bestimmte Lage zu gegebenen Gebilden hat, sondern nur um ihre Konstruktion aus irgend welchen ihrer Bestimmungsstücke handelt, zum Ziele führen; andernfalls sind auch noch die möglichen Abänderungen der gegenseitigen Lage und event. der Gröſse jener Gebilde in Betracht zu ziehen.

o) Sammlungen von Konstruktionsaufgaben. Die sichere Kenntnis einer Reihe geometrischer Örter und damit der Lösungen einer gewissen Anzahl von Fundamentalaufgaben ist natürlich unentbehrliche Voraussetzung für die Erlangung einiger Gewandtheit im Konstruieren, aber auch auf Vertrautheit mit einzelnen speziellen Arten des Verfahrens kann nicht verzichtet werden. Die zu treffende Auswahl ist in neuerer Zeit durch einige einschlägige Schriften erleichtert worden. Ein ausgezeichnetes Buch für den Lehrer ist Petersen, Methoden und Theorien zur Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben, übersetzt von Dr. R. von Fischer-Benzon, Kopenhagen 1879; auch für Schüler bestimmt ist F. J. Brockmann, Versuch einer Methode zur Lösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben, Leipzig 1889 (vergl. Rethwisch, Jahresbericht X, 23). Einer Methodik nähern sich solche Aufgabensammlungen, die »an einzelnen Beispielen für zusammengestellte Gruppen die Art der Behandlung zeigen,« wie jene von Hoffmann, Lieber und Lühmann, Reidt. »Nicht nach Methoden, sondern nach den benutzten Lehrsätzen und nach auf den Inhalt bezüglichen Gruppen geordnet« ist die sehr umfangreiche und auſserordentlich reichhaltige »Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie« von Gandtner und Junghans (Berlin, Weidmann, 2 Teile). »Die Anleitung zur Behandlung geschieht bei den einzelnen schwierigeren Aufgaben durch Verweisung auf vorhergegangene Daten, Örter und Aufgaben.« (Über weitere Literatur sehe man den Schluſs dieses Artikels.)

p) Parallelogramm und Trapez. Wir kehren zur Behandlung des planimetrischen Systems zurück. An die Kongruenzsätze und die mit ihnen im Zusammenhange stehenden Lehrsätze über Dreiecke schlieſst sich ganz naturgemäſs die Lehre von den Vierecken, insbesondere den Parallelogrammen und dem Trapez an. Dieser Abschnitt liefert kaum neue Gesichtspunkte, ist aber gerade darum geeignet, klar zu machen, warum auf einen weiteren Fortschritt in dieser Richtung, also die Behandlung von Fünfecken usw. verzichtet wird. Er stellt sich als eine Wiederholung und Einübung des bisher durchgenommenen Stoffs dar, der freilich gleichzeitig späteren Untersuchungen den Weg dadurch ebnet, daſs er infolge der in ihm gewonnenen Begriffsverdichtungen in der Zukunft häufig eine kürzere schriftliche und mündliche Darstellung gestattet. Die Zurückführung des Beweises für den Satz, daſs die Höhen eines Dreieckes sich in einem Punkte schneiden auf den, daſs die Mittelsenkrechten auf den Seiten eines Dreiecks einen gemeinsamen Schnittpunkt haben, bietet bald eine passende Gelegenheit, dies auch dem Schüler zum Verständnis zu bringen.

q) Die Kreislehre. Eine genetische Gliederung des Kapitels, die in vielen Lehrbüchern zu Grunde gelegt ist, gibt Reidt an: »Nach denjenigen Sätzen, welche unmittelbare Folgerungen aus der Definition des Kreises . . . sind, und den Sätzen über die Gleichheit der Radien und Durchmesser usw., folgt die Untersuchung der Lagen

bezw. Gröſsenbeziehungen zwischen einem Kreise und a) einem Punkte, b) einer oder mehreren Geraden (Tangenten und Sehnen), c) einem Winkel (Centri- und Peripheriewinkel), d) einer Figur (ein- und umbeschriebene Figuren, regelmäſsige Figuren), e) einem anderen Kreise (Berührung von Kreisen)« (l. c. S. 200), wobei im letzten Falle nach S. Günther die Vorgänge bei einer Sonnenfinsternis zu Grunde gelegt werden können (Jb. VIII, XII, 25.) Da auch hier der Schüler der Hauptsache nach nur Bekanntes in neuem Gewande zu entdecken hat, so wird man gut tun, ihm dieses Auffinden nicht dadurch zu erschweren, daſs man ihn von vornherein mit der ganzen Fülle der neuen Namen überschüttet, sondern diese erst allmählich mitteilt, nachdem die Beziehungen der in Frage kommenden Gebilde wenigstens teilweise schon erkannt sind. Bei solcher Vorsicht bietet die Lehre vom Kreise besonders günstiges Material, nach heuristischer Methode nicht nur die Beweise, sondern auch die Lehrsätze entdecken zu lassen; die Bewegungsfähigkeit, die man zu diesem Zwecke hier wie in anderen Fällen den vorkommenden Linien und Winkeln zu erteilen pflegt, erhöht die Beweglichkeit des Denkens. Die Tangente will als Sekante erkannt sein, deren Schnittpunkte mit dem Kreise in einen Punkt zusammenfallen, die ausgeschnittene Sehne wird unendlich klein, ihr Mittelpunkt deckt sich mit ihren Endpunkten, der Gedanke aber hält diese Punkte auseinander, und es erhebt sich die Erkenntnis, daſs die für Sehnen endlicher Gröſse bewiesenen Sätze gültig bleiben. Daſs ein spezieller Beweis für die so gefundenen Lehrsätze überflüssig sei, soll hiermit nicht gesagt sein, ein gewisser Zwang in dieser Beziehung ist sogar zu empfehlen, da Kinder leicht geneigt sind, ein als bequem empfundenes Verfahren selbst in unpassenden Fällen anzuwenden. Dabei sei auf das auſserordentlich einfache Verfahren zum Beweis des Satzes vom Peripheriewinkel hingewiesen, das G. Lony in Pietzkers Unterrichtsblättern für Math. u. Naturw. (VI, 116, 1900) angegeben hat. Verbindet man die Ecken eines Sehnenvierecks mit dem Kreismittelpunkt und nennt die 4 verschiedenen Teilwinkel an den Ecken $\varepsilon$, $\zeta$, $\eta$, $\vartheta$, so ist $(\varepsilon+\zeta)+(\vartheta+\eta)=(\varepsilon+\vartheta)+(\zeta+\eta)$ d. h. die Summe von je 2 einander gegenüberliegenden Winkeln hat denselben Wert 2 R. Bewegt man nun eine Ecke des Vierecks auf dem Kreise, so bleibt der Peripheriewinkel an der Gegenecke unverändert, mithin auch der bewegte Peripheriewinkel. Geht der eine Schenkel des bewegten Winkels durch das Centrum, so ergibt sich nach dem Satze vom Auſsenwinkel des gleichschenkligen Dreiecks die Beziehung zum Centriwinkel auf gleichem Bogen.

r) Die Lehre von der Proportionalität gerader Linien und Ähnlichkeit der Figuren muſs mit einer sorgfältigen Feststellung ihres Grundbegriffes, »des Verhältnisses zweier Strecken« beginnen. Die Gröſsenvergleichung zweier Strecken beschränkte sich bisher auf das Aufsuchen von Kennzeichen für Gleichheit oder Ungleichheit überhaupt. Soll im zweiten Falle das Ergebnis der Untersuchung eine bestimmtere Form gewinnen, so muſs eine Messung der Strecken durch ein und dasselbe Maſs vorgenommen werden. Für eine vorgelegte Strecke läſst sich durch ihre Teilung in eine beliebige Anzahl gleiche Teile zwar stets ein Maſs finden, das in ihr »aufgeht«, ob dasselbe Maſs oder ein aliquoter Teil desselben auch in der zweiten Strecke ohne Rest enthalten ist, muſs jedoch als zweifelhaft erscheinen, da die andere Möglichkeit mindestens denkbar ist. Ihre Wirklichkeit ist an Hypotenuse und Kathete des gleichschenkligrechtwinkligen Dreiecks nachweisbar, sie muſs also im Auge behalten werden. Die Einführung der irrationalen Zahlen gestattet jedoch auch in diesem Falle eine Angabe der Maſszahl: wir können uns daher alle geometrischen Strecken als durch dasselbe Maſs gemessen vorstellen, sie alle lassen sich arithmetisch als gleichnamige Gröſsen mit rationalen oder irrationalen Anzahlen festlegen, es darf mithin auch vom Verhältnis zweier beliebigen Strecken gesprochen werden und zwar ist darunter das Verhältnis ihrer Maſszahlen zu verstehen.*) Der Schüler muſs sich klar

*) Diese Erklärung scheint uns der Jb. II 1887 gegebenen, »daſs man unter dem Verhältnis zweier Strecken diejenige unbenannte Zahl versteht, welche angibt, wie oft die zweite Strecke auf der ersten abgetragen werden kann«, ihrer Kürze wegen vorzuziehen sein.

machen, daſs die Angabe irgend einer Länge in einem bestimmten Maſse eine Aussage über die Gröſse eines solchen Verhältnisses ist, z. B. heiſst die Tür ist 2 m hoch soviel wie ihre Höhe verhält sich zur Länge eines gewissen Maſsstabes, des »Urmeters,« wie 2 : 1. Die früheren Sätze, in denen die Gleichheit zweier Seiten einer Figur ausgesagt wurde, lassen sich als Proportionen ausdrücken (gleichschenkliges Dreieck, Mittellinie im Trapez.) Es zeigt sich dabei, daſs es im allgemeinen nicht auf die absolute Gröſse der vorkommenden Verhältnisse, sondern auf die Gleichheit von zwei derartigen Verhältnissen, also auf die Aufstellung von Proportionen ankommt. Ungezwungen ergibt sich so die Aufgabe einer Verallgemeinerung des Satzes von der Mittellinie im Trapez, mit welcher der Fundamentalsatz des vorliegenden Abschnittes gewonnen ist. Wie sich an diesen alles Weitere ungezwungen ankristallisiert, bedarf keiner näheren Ausführung. Natürlich darf die Sicherheit der Grundlage nicht durch Auſserachtlassen des inkommensurablen Falles erschüttert werden, dagegen ist es gleichgültig, ob man ihn durch einen direkten oder einen indirekten Beweis erledigt. — Die Ähnlichkeitssätze für die Dreiecke müssen sich eng an die Kongruenzsätze anschlieſsen, und es empfiehlt sich, für alle eine übereinstimmende Form des Beweisverfahrens, etwa die von Reidt angegebene (l. c. S. 203) zu wählen. Dem von Reidt ebenda ausgesprochenen Wunsch, daſs »auf die Lagenbeziehungen ähnlicher Figuren Rücksicht genommen und vielleicht ein besonderer Abschnitt über ähnliche (perspektivische) Lage und Ähnlichkeitspunkte in geeigneter Weise eingeschaltet werde«, ist mit Recht in mehreren neuen Lehrbüchern Rechnung getragen worden. Über »die Behandlung der Sätze von der Proportionalität gerader Linien« hat H. Suur in den L.L. 18 einen Aufsatz veröffentlicht. —

s) Die Lehre vom Flächeninhalt der geradlinigen Figuren bietet keine Schwierigkeiten; einige beachtenswerte Winke finden sich bei Reidt (a. a. O. S. 204—206). Daſs das Sprechen von einem »Produkt zweier Strecken« »eine gewaltsame Übertragung eines arithmetischen Ausdrucks auf die Geometrie ist, die mindestens nicht bloſs nebenher als abgekürzte Bezeichnung angeführt, sondern ausdrücklich als Neueinführung konstatiert werden muſs«, hebt der Berichterstatter in den Jb. II, 1887 hervor. Den Pythagoreischen Lehrsatz wird man natürlich nicht nur mit Hilfe ähnlicher Dreiecke, sondern auch durch anschauliche Flächenvergleichung beweisen lassen; ein Modell, das die Deckung des zerschnittenen Hypotenusenquadrats durch die Summe der entsprechend zerlegten Kathetenquadrate tatsächlich vor Augen führt, macht dem Schüler Freude und ist zur weiteren Vertiefung der Einsicht nützlich. Die praktische Verwendung der erworbenen Kenntnisse zur Feldmessung ist naheliegend, wird im Kgl. preuſs. Kadettenkorps schon lange geübt und darf auch für andere Schulgattungen entschieden empfohlen werden. A. Thaer bemerkt treffend: »Eine Geometriestunde auf dem Hofe abgehalten ist darum noch kein Verlust, weil sie den Jungen viel Vergnügen macht« (Jb. XI, VII, 6).

t) Dem Abschnitt über Berechnung von Umfang und Inhalt des Kreises stellt Petersen in seinem bekannten Lehrbuch die Bemerkung voran, daſs eine krumme Linie sich nicht durch eine gerade Linie messen läſst, weil das Maſs und die zu messende Linie gleichartig sein müssen; folglich bedürfe es einer genaueren Auseinandersetzung darüber, was unter der Länge der Kreisperipherie zu verstehen sei. Der Begriff der Ungleichartigkeit bleibt hier wohl besser aus dem Spiele; darüber aber darf der Schüler allerdings nicht im Zweifel gelassen werden, daſs vom Abtragen einer Strecke auf einer Kreislinie, mithin auch von einer Messung dieser durch jene im früher definierten Sinne nicht die Rede sein kann. Vielmehr läſst sich danach eine Kreislinie oder ein Kreisbogen nur durch Teile desselben messen, wie dies im Begriff des Bogengrads zum Ausdruk kommt. Hiermit ist aber noch keine Möglichkeit gegeben, die Längen der Peripherien P und p von zwei verschiedenen Kreisen mit den Radien R und r miteinander zu vergleichen. Hierzu führt vielmehr erst die Auffassung der Kreislänge als Grenze, der die Umfänge des ein- und umbeschriebenen regelmäſsigen n-ecks bei fortgesetzter Verdoppelung der Seitenzahl zustreben; die Rektifikation ist auf den Satz zu bauen: »Der Bogen ist

als die zugehörige Sehne, aber
als die Summe der beiden durch
Endpunkt gezogenen Tangenten,
;esetzt, dafs die Krümmung des ganzen
nach der Sehne zu konkav ist«
ichs, Programm 228, Domgymnasium
tadt, vergl. Jb. VI. 1891). Die sich
lich ergebende Proportion P : p = R : r
:ennen, dafs die Länge einer beliebig
mmenen Kreisperipherie als Mafs-
bei der Längenbestimmung irgend
:gebenen Kreislinie zu Grunde gelegt
darf, sodafs die Mafszahl dieser
dann mit der ihres Radius überein-
falls er durch den Radius des Ein-
:ises gemessen wird. Der weitere
ritt besteht nun in der Darstellung
:islängen selbst als eines Vielfachen
Radius. Vor Zeitvergeudung durch
iung von $\pi$ wird von Reidt, Schlö-
ı. a. mit Recht gewarnt (Jb. II. 1887,
88), eine überwiegend historische
lung, wie sie z. B. Spieker gibt,
Bei Anwendungen empfiehlt es
n für die Bedürfnisse des praktischen
vollständig ausreichenden Näherungs-
/$_7$ nicht ganz beiseite zu schieben.
adratur vollzieht sich nach vorange-
er Rektifikation mühelos; ein Hin-
ıf die Rolle, die das Problem in der
:hte der Mathematik gespielt hat,
; Interesses der Schüler gewifs sein.
Vorbesprechung zur Aufgabe der
:ssung« gibt übrigens auch J. E. Bött-
den L. L. 9.

Die Geometrie der Lage. In
n Umfange und namentlich in
· Form die Lehren der sogenannten
ı Geometrie (synthetische, projek-
G., G. der Lage) für den Unterricht
eren Lehranstalten zu verwerten sind,
· drücken sich die neuen preufsischen
ıne und Lehraufgaben von 1901
ırückhaltend aus. Der Gymnasiast
OII einiges über harmonische Punkte
trahlen sowie über Transversalen
es sei aber »weder in analytischer
ı sog. neuerer Geometrie ein syste-
ıer Unterricht beabsichtigt«; das Real-
ıium und die Oberrealschule haben
die »Lehre von den harmonischen
n und Strahlen, Chordalen, Ähnlich-
nkten und Achsen« zu behandeln.
rnd steht jener schon in den Lehr-
plänen von 1891, »nur in Form einer Warnung« erfolgten Erwähnung der neueren Geometrie P. Cauer gegenüber; er tadelt die andauernde Befangenheit des Schulunterrichts »auf dem Gebiet der freiesten und stolzesten Wissenschaft« »in dem traditionellen Schematismus des Alexandriners Euklid.« Die 22 Jahrhunderte, die seit seiner Zeit verstrichen sind, müfsten seltsam verloren sein, wenn es heute nicht gelänge, die von ihm gefundenen Erkenntnisse von mancher neuen Seite zu betrachten, mehr in organischem Zusammenhange darzustellen, dasjenige in ihnen, was gerade zur Bildung des jugendlichen Geistes dienen kann, wirksamer herauszuarbeiten« (Jb. VI. 1891). Auch früher schon ist mehrfach von anderer Seite die Überlegenheit der Geometrie der Lage in Bezug auf die Einheit des Systems und die Anregung und Bildung der Vorstellungskraft über die Geometrie der Alten hervorgehoben worden (vergl. Reidt a. a. O. § 43). Dafs aber eine auf psychologischem Grunde fufsende Pädagogik hieraus mit der 31. Philologenversammlung lediglich den Schlufs zu ziehen habe, es müsse im Unterrichte der Elementargeometrie die Euklidische Geometrie dem System nach bestehen bleiben und nur im Geiste der neueren Geometrie reformiert werden, hat Reidt überzeugend nachgewiesen. Becker fügt zu den didaktischen Bedenken gegen den Ersatz der Euklidischen Geometrie durch diejenige der Lage noch die praktische Erwägung, »dafs bei allen Vorzügen der wissenschaftlichen Form der reale Inhalt dieser Disziplin ein ganz gleichgültiger ist, und dafs auch ihr praktischer Nutzen ein sehr einseitiger« ist, während die Geometrie des Mafses und der Form »nicht blofs ihres Inhaltes wegen ein weit wichtigeres Hilfsmittel für die Physik ist, sondern auch ein viel reicheres Material liefert für das eigene Nachdenken des Schülers« (a. a. O. S. 23). Den neuen Lehrplänen wie diesen Ansichten entspricht die Aufnahme einzelner leichterer Abschnitte der Lehren der Geometrie der Lage in Schlufskapitel oder Anhänge der Lehrbücher, wo sie zwar im Geiste der Euklidischen Geometrie behandelt werden, immerhin aber recht wohl dazu dienen können, »den Schülern eine Vorstellung von der Einfachheit und der Vielseitigkeit allgem

Methoden zu geben« (Reidt a. a. O. S. 186). Einige Bemerkungen über den Lehrgang im Anschlufs an die Literatur finden sich in den Jb. II, 1887, wo auch der heillosen Verwirrung in der Bezeichnung des hier in Frage kommenden Teiles der Geometrie gedacht wird.

v) Die Behandlung der Kegelschnitte. Die Ausschliefsung der projektivischen Geometrie aus dem Schulunterrichte ist bis zu einem gewissen Grade für die Behandlung der Kegelschnitte entscheidend. Dafs dem Schüler eine vertrautere Bekanntschaft mit ihnen bei ihrer Wichtigkeit für Physik und Astronomie zu übermitteln ist, wird wohl von keiner Seite angefochten, nur über das Wie bestehen Meinungsverschiedenheiten. Für die Heranziehung der analytischen Geometrie tritt Schiller ein. »Die analytische Behandlung der Kegelschnitte bietet den Vorteil, dafs die Anwendung auf Probleme der Naturwissenschaft nahe liegt, während die Methode selbst eine neue Art der Untersuchung erschliefst und eine bedeutende Wirkung auf die geistige Entwicklung im Gebiete der Mathematik zu üben vermag, indem dem Schüler die Zurückführung qualitativer Erscheinungen auf Gröfsenverhältnisse verständlich wird.« (Handbuch S. 564.) Des letzten Punktes gedenkt als eines besonders wichtigen auch Schellbach: »Der mathematische Kopf kann die ungeheure Arbeit ausführen, Qualitäten durch Quantitäten oder Zahlen zu messen« (Über die Zukunft der Math. Berlin, Reimer 1887); wir werden bei Besprechung der analytischen Geometrie hierauf zurückzukommen haben. Als unermüdlicher Vorkämpfer für die synthetische Behandlung der Kegelschnitte nach Jacob Steiner ist lange Jahre hindurch Buchbinder aufgetreten. »Die Vorzüge dieser Behandlung der Kegelschnitte als geometrischer Örter«, so sagt er in der dem Merseburger Domgymnasium zu seinem 300 jährigen Jubiläum von Pforta gewidmeten Begrüfsungsschrift (1875), »scheinen mir einmal darin zu liegen, dafs der Zusammenhang und die Verwandtschaft derselben den Schülern recht klar wird, so dafs man fast immer bei Hyperbel und Parabel auf die entsprechenden Sätze der Ellipse hinweisen kann, dann aber auch darin, dafs sehr häufig aus durchgenommenen Sätzen der Kegelschnitte gewisse Sätze der elementaren Planimetrie sich als blofse Folgerungen und spezielle Fälle ergeben, und dadurch die Schüler das früher Gelernte von allgemeineren Gesichtspunkten aus aufzufassen Gelegenheit finden« (vergl. auch R. S. 68). A. Thaer hat in den L. L. (41,95) die verschiedenen Arten zusammengestellt, in welchen die Kegelschnitte in der Real-Unterprima synthetisch behandelt werden und die zugehörigen Lehrbücher angegeben. Beiden Ansichten suchte die Dir.-Vers. von Ost- und Westpreufsen 1889 durch Annahme der These: »Die Kegelschnitte sind womöglich analytisch und elementar geometrisch zu behandeln« gerecht zu werden. Die neuen preufsischen Lehrpläne verlangen im Gymnasium in O I die Durchnahme des Koordinatenbegriffs und einiger Grundlehren von den Kegelschnitten, dagegen sollen im Realgymnasium und in der Oberrealschule in O und U I die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementarer synthetischer Behandlung dargeboten werden, worauf ein Kursus der analytischen Geometrie der Ebene folgt. Die Praxis dürfte sich hiernach in Zukunft so gestalten, dafs die Darstellung der Kegelschnitte als geometrischer Örter überall die ursprüngliche ist, da aber, wo die Möglichkeit hierzu vorliegt, die analytische Geometrie eine Wiederholung und Ergänzung der auf diesem Wege gewonnenen Einsichten unter neuen Gesichtspunkten liefert.

w) Die analytische Geometrie. Den Zweck des Unterrichts in der analytischen Geometrie fafst Krumme in dem Satz zusammen: »Das Ziel der analytischen Geometrie ist nicht nur die Darlegung der der analytischen Geometrie eigentümlichen Verfahrungsarten zur Auffindung geometrischer Örter und zur Ermittelung der Eigenschaften dieser Örter, sondern der Schüler soll durch Anwendung der analytischen Geometrie auf Mathematik, Physik, Astronomie, Geographie usw. in der analytischen Geometrie auch ein notwendiges und unersetzliches Hilfsmittel zur Erforschung und zur Darstellung von Naturerscheinungen kennen lernen.« Es ist hiernach einerseits die ausschliefsliche Behandlung der Kegelschnitte nicht zu billigen, andrerseits Beschränkung der wirklich im Gedächtnis zu

behaltenden Sätze zu empfehlen, zumal nur wenig zum Weiterbau des Systems nötig ist (Jb. III, 1888 und Jb. IV, 1889). Auch das Verständnis graphischer Darstellungen, wie sie dem modernen Menschen heute überall entgegentreten, sollte in diesem Unterrichte angebahnt werden, während der Anhang einer arithmetischen Aufgabensammlung doch kaum die richtige Stelle hierfür ist (siehe Bardey, methodisch geordnete Aufgabensammlung, Leipzig, Teubner, Anhang 5). Weitere Ausführungen über dieses Gebiet, dessen Behandlung für gewöhnlich erfahrenen Lehrkräften obliegt, dürften überflüssig sein.

x) Die Stereometrie soll nach den neuen preufsischen Lehrplänen von 1901 an Gymnasien den 1891 vorgesehenen vorbereitenden Kursus in U II verlieren und erst in Prima mit Anwendung auf die mathematische Erd- und Himmelskunde gelehrt werden; die Behandlung wird jedoch trotzdem »zunächst einen propädeutischen Charakter« tragen dürfen; es ist »von der Betrachtung einfacher Körper, wie Würfel und Prisma auszugehen und erst später eine strengere systematische Lehrweise anzuwenden«. »Bei den für die Realanstalten vorgesehenen Vorkursen in der (Trigonometrie und) Stereometrie ist jene propädeutische Behandlungsweise durchweg und ausschliefslich inne zu halten.« Es ist hier eine Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde zu geben, womit sich die Betrachtung der einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten verbindet. In O II folgen dann die systematische Begründung, weitere Ausführungen und Anwendungen.

Der Erfolg des stereometrischen Unterrichts hängt ganz wesentlich von der Sicherheit ab, mit welcher der Lehrer darauf rechnen darf, dafs die in der Ebene entworfenen Zeichnungen räumlicher Gebilde vom Schüler auch wirklich in ihrer dreidimensionalen Bedeutung richtig aufgefafst werden. Wie schon der Planimetrie, so wird ganz besonders der Stereometrie ein geschickt geleiteter Zeichenunterricht die wertvollsten Dienste leisten können, für die er allerdings auch seinerseits reiche Gegengabe erwarten darf. Andrerseits ist nicht zu vergessen, dafs das Zeichnen im gewöhnlichen Sinne des Wortes anderen Zwecken dient als das Zeichnen in der Geometrie. Die einfachsten Mittel der Veranschaulichung sind hier immer die der Sache am angemessensten, und mit Recht hebt deshalb auch Reidt in seiner Anleitung zum mathematischen Unterricht gerade diese besonders nachdrücklich hervor. Zunächst empfiehlt sich »als vorteilhafte Projektionsmethode für die einfachen Figuren der Stereometrie die der Parallelprojektion« (a. a. O. § 59 S. 235), auch schon deshalb, weil sie sich ohne umständliche Erörterungen auf physikalischem Wege dadurch gewinnen läfst, dafs man Sonnenlicht auf das vor einem weifsen Schirme aufgestellte Drahtmodell fallen läfst (H. Schulze, Leitfaden für den trigonometrischen und stereometrischen Unterricht, Leipzig, Teubner 1890 S. 1). Durch den einfachen Kunstgriff, die Linien der Figur um so stärker zu zeichnen, »je näher sie dem Auge des Beschauers gedacht werden sollen, während man die verdeckten Teile der Figur, falls man ihrer nicht bedarf, ganz wegläfst, andernfalls »punktiert oder gestrichelt« zeichnet, »unter Umständen« auch durch »Hinzufügung einer oder mehrerer ebenen Schnittfiguren zu der Darstellung eines Körpers«, ist es Reidt während einer 30jährigen Praxis gelungen, seine sämtlichen Schüler dazu zu bringen, die Figuren als stereometrische zu sehen. Wie der Lehrer sich durch geeignete Fragen nicht nur vom Vorhandensein dieses Verständnisses bei allen Schülern überzeugen, sondern dasselbe auch wecken und befestigen kann, hat ebenfalls Reidt an einem Beispiele gezeigt. Selbstverständlich setzt das ganze Verfahren voraus, dafs es sich um die Darstellung von Gebilden handelt, von denen der Schüler durch sinnliche Anschauung körperliche Vertreter kennen gelernt hat, oder die aus durchaus bekannten Bestandteilen in einfacher, leicht zu verdeutlichender Weise zusammengesetzt sind. »Ein guter kristallographischer Unterricht mit Anfertigung von Modellen und Zeichnungen nach Nies Anleitung« ist hierfür »eine vortreffliche Vorübung« (Jb. 1887, B. 213; vergl. auch die hierher gehörigen Werke von Holzmüller). Wo solche Anknüpfungspunkte fehlen oder die Erinnerungsbilder augenscheinlich

lich geworden sind, da bedarf das Verständnis der Zeichnung, der Vorbereitung und Sicherung durch Darbietung räumlicher Vorbilder, wobei solche, die sich überall gewissermaſsen von selbst zur Verfügung stellen, wie Zimmerecken, Tischplatten, in ihren Angeln gedrehte Türen oder Fenster, aufgeklappte Bücher, Federhalter und Bleistifte, Früchte besondere Beachtung verdienen. Erst wenn diese Hilfsmittel versagen, mag zu künstlicheren Modellen gegriffen werden, die immer den Nachteil haben, daſs sie nicht »entsprechend der Entwicklung des jeweiligen Beweises vor den Augen der Schüler entstehen«, sondern »fix und fertig mit allen Hilfslinien und Hilfsebenen vorgeführt werden.« Einigermaſsen ausgeglichen kann derselbe dadurch werden, daſs die Anfertigung durch Schüler geschieht (vergl. Reidt S. 237—240). Eine Reihe von Bezugsquellen für fertige Modelle ist von Reidt angegeben (S. 240 und 241). Ferner sei hier auf G. Koepp, Spezial-Katalog über geometrische Modelle, Bensheim, Lehrmittelanstalt J. Ehrhardt & Co., aufmerksam gemacht. Die Sammlung zerlegbarer Modelle für den Unterricht in der Körperlehre (Schmalkalden, Scheller) von H. Schotten ist nach der Erfahrung von A. Thaer besonders auch für die häusliche Privatbeschäftigung schwächerer Schüler geeignet (Jb. X, XII, 37). Übrigens ist gegenüber der starken Betonung der verdeutlichenden Zeichnung im stereometrischen Unterricht, neben der den Modellen nur eine subsidiäre Bedeutung eingeräumt wird, weil ihr »allzu ausgedehnter Gebrauch« das Auge verwöhnt und »der Übung in der richtigen Anschauung der Zeichnungen die Gelegenheit« entzieht (Reidt S. 237) auf das z. B. am Humboldt-Gymnasium in Berlin durch Voſs eingeführte wirkliche Konstruieren im Raum hingewiesen worden. »Mit Hilfe dünner Holzstäbchen und Wachskugeln wird dort jedes Raumgebilde von jedem Schüler hergestellt, Ebenen selbstredend nur andeutungsweise.« »Der Einwurf, daſs Schüler, die so vorbereitet werden, sich schwerer in Zeichnungen (allerdings guten) zurecht finden, ist tatsächlich widerlegt; das Wichtigste scheint aber, daſs sie eine Raumfigur sich auch stets im Raum und nicht auf dem Papier vorstellen« (Jb. 1887, B. 213). Das Verfahren von Reidt, das dies letzte Ziel ja auch erreicht, scheint uns aber doch den Vorzug zu verdienen, vor allen Dingen deshalb, weil die schriftliche Wiedergabe stereometrischer Erörterungen sich doch stets auf eine Zeichnung beziehen muſs, und weil die Fähigkeit, ein Bild in der Ebene als räumlich anzuschauen, auf diesem Wege zweifellos sicherer zu erwerben ist.

Die Verlegung der Volumenberechnungen in den Anfang des stereometrischen Unterrichts führt das Bestreben, diese möglichst einfach zu gestalten, notwendig mit sich, und so dürften von den beiden Gruppen, in die sich die stereometrischen Lehrbücher bringen lassen, je nachdem sie das Cavalierische Prinzip zu jenem Zwecke benutzen oder nicht (Jb. 1887, B. 211), die der ersten zugehörigen in dieser Hinsicht den Vorzug verdienen. Die Verwendung des Prinzips erfolgt dann am besten in der Form einer Definition der Inhaltsgleichheit, die eine andere Form der Erklärung sein würde: Zwei Raumgröſsen, die beide als durch eine Bewegung von zwei, während der Bewegung veränderlichen Figuren parallel zu sich selbst entstanden gedacht werden können, sind einander gleich, wenn Anfang, Geschwindigkeit und Dauer der Bewegung, sowie die in denselben Zeitpunkten der Bewegung auftretenden Gröſsen der bewegten Figuren einander gleich sind. Auf der Unterstufe wird eine Bestätigung der gefundenen Resultate durch unmittelbare Messungen und Wägungen den Schülern Freude und Befriedigung gewähren. Wenn, den Bedürfnissen der Schule entsprechend, die Inhaltsberechnung der Körper gegenüber der Betrachtung ihrer sonstigen Eigenschaften in den Vordergrund tritt, so ist eine Einteilung der Körper nach ihren Grundflächen, statt nach ihren Mantelflächen, wie sie die genetische Stereometrie von Heinze-Lucke (Leipzig, Teubner, 1886) durchführt, die natürliche Konsequenz, die zur Anknüpfung an den propädeutischen Unterricht und seiner Erweiterung besonders angemessen erscheint. Daſs an späterer Stelle »ein gut Teil Anschauung von einer Reihe anderer Eigenschaften, wie Abwickelbarkeit, Krümmung usw. gegeben werden kann,« soll gleichwohl dem Geg-

ner jener Ansicht Hauck zugestanden sein (Jb. 1887, B. 215, 216). Einer ausgiebigen Verwertung der Guldinschen Regel für die Berechnung der Volumina von Rotationskörpern steht, wie der Berichterstatter der Jb. hervorhebt, die Unbekanntschaft der Schüler mit den Schwerpunkten der ebenen Figuren hindernd im Wege; er knüpft daran die beachtenswerte Frage: »sollte hier nicht ein Gebiet sein, wo Planimetrie und Physik einander etwas unterstützen könnten, um gemeinsam eine Grundlage für die Stereometrie zu schaffen?« (Jb. 1888, B. 282).

y) Stereometrische Übungsaufgaben. In den stereometrischen Übungsaufgaben pflegen die Rechnungen einen breiten Raum einzunehmen, die Konstruktionen dagegen erheblich zurückzutreten. Die Vernachlässigung dieser im planimetrischen Unterricht fast überall besonders bevorzugten Übungen ist, wie Reidt hervorhebt, die natürliche Folge davon, dafs wenn die Konstruktion im Raume ausgeführt werden soll, auf eine sachgemäfse Ausführung einer Zeichnung durch den Schüler hier nicht gerechnet werden kann, dafs aber zur Behandlung der Aufgabe in der Zeichenfläche die Kenntnis der deskriptiven Geometrie fehlt. Der letzte Grund kann gegenwärtig nicht mehr allgemein geltend gemacht werden (siehe unten). Übrigens verliert jene erste Art von Aufgaben den Vorzug, »die räumliche Anschauung zu üben« und »für einzelne Beweise Vereinfachungen zu bieten« dadurch nicht, dafs man auf die wirkliche Ausführung der Konstruktion »mit Stift, Lineal und Zirkel« verzichtet; »eine andere Reihe von Konstruktionen ist in der Ebene ausführbar, ohne dafs die Kenntnis projektivischer Methoden nötig ist, und solche Aufgaben können recht belehrend und anregend sein« (Reidt a. a. O. S. 244. 245). Natürlich ist eine Übung der Vorstellungskraft auch an geeigneten Rechenaufgaben möglich. Von der 12. Direktoren-Versammlung in Ost- und Westpreufsen 1889 ist empfohlen worden, dabei solche Aufgaben zu bevorzugen, welche mittels Trigonometrie oder (im Realgymnasium) kubischer Gleichungen gelöst werden können (S. 236). Der Korreferent derselben Versammlung (Mehler) hob hervor, dafs sich leichtere Aufgaben über Maxima und Minima in elementarer Behandlung gerade an den stereometrischen Unterricht am besten anschliefsen (S. 201); es ist bekannt, dafs der Altmeister Schellbach in dieser wie in so vielen anderen Richtungen Mustergültiges geleistet hat.

z) Darstellende Geometrie. Die darstellende Geometrie ist durch die neuen preufsischen Lehrpläne von 1901 zu einem obligatorischen Bestandstück des mathematischen Unterrichts aller 9stufigen Schulgattungen erhoben worden; durch die »methodischen Bemerkungen wird dem stereometrischen Unterricht ausdrücklich die Aufgabe zugewiesen, »das Verständnis projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen«, und während das Gymnasium auf diese Verbindung beschränkt bleibt, sind der Prima der Realanstalten »die Grundlehren der darstellenden Geometrie« als besonderer Unterrichtsgegenstand zugewiesen. Dazu kommt für alle Schule wahlfreies Linearzeichnen. Auf dem Gymnasium sollen »einzelne Schüler, für welche das geometrische Zeichnen von besonderem Wert ist, in die darstellende Geometrie eingeführt werden« und zwar sind für UII bis OI »soweit das geometrische Zeichnen überhaupt betrieben werden kann« genannt »Übungen im Gebrauche von Zirkel, Lineal und Ziehfeder, durch Zeichnen von Flächenmustern, Kreisteilungen und anderen geometrischen Gebilden. Geometrisches Darstellen einfacher Körper in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwicklungen. Schattenkonstruktion und Perspektive.« Auf den realen Vollanstalten dürfen die gleichen Übungen bereits in OIII beginnen. Man hat den Eindruck, dafs den in den Kreisen von Universitätslehrern wie Schulmännern immer dringender werdenden Forderungen nach erhöhter Berücksichtigung der angewandten Mathematik im Schulunterricht hier eine etwas frostige Verbeugung gemacht wird; und die weitere Gestaltung der Verhältnisse hängt jedenfalls wesentlich davon ab, wie der so kühl zugelassene Gast sich benimmt. Eine nähere Ausführung über die dem Unterricht in der darstellenden Geometrie durch die neuen preufsischen Lehrpläne zugewiesene eigenartige Stellung wie auch über die ein-

gehenden Erörterungen, die diesem Fach vom Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften seit 1901 gewidmet worden sind, hat K. Weise in den Jahresberichten gegeben (Jb. XVI, XII, 44—54). Als besonders wertvolle Ergebnisse der Gieſsener Versammlung (1901) des genannten Vereins bezeichnet er die einmütige Anerkennung der darstellenden Geometrie als eines vorzüglichen Bildungsmittels der Raumanschauung, ferner die Forderung, daſs der fragliche Unterricht von dem Mathematiker erteilt werden und für alle Lehranstalten verbindlich sein solle, während er sich mit Recht gegen verbindliches Linearzeichnen bei wahlfreiem Freihandzeichnen wegen der damit notwendig verbundenen Schädigung der ästhetischen Bildung ausspricht. Eingehend äuſsert sich Schiller in seinem Handbuch der praktischen Pädagogik über Ziele, Wege und Umfang der darstellenden Geometrie auf der oberen Stufe. Sie »hat die Schüler mit den Raumgesetzen, welche für die Gröſse, Lage und Form räumlicher Gebilde gelten, bekannt zu machen und namentlich die Projektionslehre zu begründen und zur Darstellung geometrischer Körper zu verwenden«. Langsame und gründliche Durcharbeitung des aufs Äuſserste zu beschränkenden Stoffs ist bei der Schwierigkeit des Gebiets unerläſsliche Bedingung des Erfolgs. »Wohl nur an der Oberrealschule wird neben der Behandlung von Punkten, Geraden, Ebenen, Prismen, Pyramiden und Kegelschnittslinien auch die eingehende Darstellung des Cylinders, des Kegels und der Kugel möglich sein. Die Schattenlehre wird am richtigsten im Anschlusse an die einzelnen Gebilde behandelt.« Im Anfange ist »nur die orthogonale Projektion in Anwendung zu bringen und betreffs der übrigen Arten nur noch von der zentralen den Schülern Kenntnis zu geben.« Möglichst in heuristischer Form muſs sich der Unterricht davon überzeugen, daſs dem Schüler die erforderlichen inneren Vorstellungen geläufig sind, daſs er in klarer Darstellung von ihnen Rechenschaft zu geben vermag und sie auch durch einfache Mittel versinnlichen kann. »In der Regel wird der Schüler nur insoweit zu den vom Lehrer an der Wandtafel zu entwerfenden Zeichnungen heranzuziehen sein, als es ihm möglich ist, den Gang der Zeichnung anzugeben oder einzelne Teile derselben auszuführen.« Dagegen ist von ihm »die saubere und sorgfältige Nachzeichnung dessen, was an die Wandtafel gezeichnet wird, zu fordern.« Gröſsere Modelle werden anfangs unentbehrlich sein, allmählich jedoch sollte sich der Unterricht von ihrem Gebrauche frei zu machen suchen; kann er ohne sie »das innere Vorstellen und Anschauen erreichen, so ist dies im Interesse einer richtigen Gewöhnung stets vorzuziehen« (S. 567, 569). Auf die von G. Hessenberg in einer Besprechung von Peschkas darstellender und projektiver Geometrie in Hoffmanns Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (31, 285) für eine Methodik der darstellenden Geometrie aufgestellten Grundsätze sei hier hingewiesen (vergl. Jb. XV, XII, 43).

Literatur: Die am meisten verbreiteten Lehrbücher der Geometrie sind nach dem »Verzeichnis der im Jahre 1890 an den preuſsischen Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten, bezw. im Gebrauche befindlichen Schulbücher«. Berlin 1890. W. Hertz: Für Planimetrie und Stereometrie die im Artikel »Arithmetik« aufgeführten von J. R. Boymann, B. Féaux, M. Focke und M. Kraſs, L. Kambly, seit der 101. Auflage »Kambly-Roeder«, K. Koppe, H. Lieber und F. Lühmann, F. G. Mehler, F. Reydt, Th. Spieker, A. Wiegand, Th. Wittstein. Selbstverständlich soll mit dieser Aufzählung nicht dem »Prinzip der Majorität« gehuldigt werden. Zur Orientierung auf diesem Gebiete dient die in H. Schottens »Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Leipzig, Teubner« gegebene »vergleichende Planimetrie«, indem in jedem Abschnitt »neben der allgemein anerkannten Form der Sätze die wesentlichen Abweichungen übersichtlich geordnet angeführt werden«. Das Buch berücksichtigt in 2 Bänden, denen noch ein dritter folgen soll, »nahezu 200 geometrische Lehrbücher und etwa 300 Abhandlungen« (Jb. VIII, XII, 21). Der wesentliche Gegensatz zwischen den verschiedenen Lehrbüchern, sofern sie nicht geradezu die neuere Geometrie vertreten, kann durch die Schlagworte »Euklidische Schulgeometrie« und »Konstruktive Geometrie« bezeichnet werden. — Während die obengenannten Bücher im ganzen jene lehren, wird der Versuch, diese in die Schule einzuführen, namentlich in den von Fischer-Benzon übersetzten Lehrbüchern des Dänen Petersen und in H. Müllers Leitfaden der ebenen Geometrie und Leitfaden der Stereometrie, Leipzig, sowie des-

selben Verfassers Elementen der Planimetrie gemacht. Nach Erscheinen der neuen preufsischen Lehrpläne sind eine Reihe von Lehrbüchern über das Gesamtgebiet der Elementarmathematik veröffentlicht worden, die den veränderten Bestimmungen Rechnung zu tragen suchen. Darunter ist Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik in 3 Teilen. Leipzig, »für Realanstalten mindestens eins der besten« (Jb. VIII, XII, 28, vergl. auch Jb. IX, XII, 20—21), freilich nur mit starker Auswahl benutzbar. Daneben mögen noch die Lehrbücher von Bensemann, H. Bork, A. Gille, G. Mehler, Hb. Müller, Herm. Thieme (durch prägnante Kürze ausgezeichnet) genannt sein. Eine Entwicklung des Systems aus einer Aufgabensammlung gibt Schuster (Geometrische Aufgaben. Ausg. A für Vollanstalten. Ausg. B für Untergymnasien und Realschulen. Leipzig, Teubner).

Aufgabensammlungen enthält eine grofse Anzahl der Lehrbücher, teils am Schlufs (so in reichhaltigster Weise die heutzutage fast in Vergessenheit geratenen »Elemente der Geometrie« von J. H. van Swinden, übersetzt und vermehrt von C. F. A. Jacobi, Fromman) der einzelnen Abschnitte, teils am Ende des Ganzen; in den angeführten fehlen sie z. B. bei Mehler. — Von besonderen Aufgabensammlungen, namentlich für geometrische Konstruktionen sind als weitverbreitet zu nennen (vergl. Konstr.-Aufg.): Gandtner u. Junghans, Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie. 2 Teile. Berlin. — Lieber u. v. Lühmann, Geometrische Konstruktionsaufgaben. Berlin. — A. Hoffmann, Sammlung planimetrischer Aufgaben. Paderborn. — Wöckel, Geometrie der Alten in einer Sammlung von 856 Aufgaben. Nürnberg, neu bearbeitet von Th. E. Schröder. — H. Heilermann, Sammlung geometrischer Aufgaben. Koblenz. — Reidt, Planimetrische Aufgaben. Breslau (vom Ref. d. 12. D.-V. in Ost- und Westpreufsen 1889 besonders empfohlen, weil hier die Aufgaben in 2 Gruppen geordnet sind, je nachdem sie sich an die durchgenommenen Lehrsätze anschliefsen und ihre Einübung und Ergänzung bezwecken oder selbständig auftreten, zur Erweiterung des Pensums dienen und daher abgesondert und systematisch zu betreiben sind). — Als brauchbares und durch »die hübsche Form« gewinnendes Buch werden die Konstruktions-Aufgaben von E. R. Müller bezeichnet; »auch die Sammlung von Wiese und Lichtblau wird im ganzen empfohlen; aus Petersens Methoden und Theorien hervorgewachsen und zur gründlichen Vorbereitung auf sie geeignet ist nach von Fischer-Benzon Gustav Hoffmanns Anleitung zum Lösen planimetrischer Aufgaben (Jb. II, B. 195. 196). — F. Hočevars geometrische Übungsaufgaben geben in der Regel für jeden Abschnitt: zu beweisende Lehrsätze, Rechnungs- und Konstruktions-Aufgaben, von diesen noch 130 in einem besonderen nach vier Auflösungsmethoden geordneten Anhang. Ferner gehören hierher: Borth, Die geometrischen Konstruktions-Aufgaben methodisch geordnet. Leipzig. — F. J. Brockmann, Planimetrische Konstruktions-Aufgaben und Materialien zu Dreiecks-Konstruktionen. Leipzig (Jb. IV, X, 21). — E. Schilke, Sammlung planimetrischer Aufgaben. Leipzig (Jb. V, X, 23. 24). — H. Roeder, Lehrsätze und Aufgaben aus der Planimetrie. Breslau. — K. Schwering, 100 Aufgaben aus der niederen Geometrie. Freiburg (Jb. VI, X, 39). — Abiturientenaufgaben geben Martus, Mathematische Aufgaben. Leipzig. — Wallentin, Maturitätsfragen aus der Mathematik. Wien. — Groifsl, Absolutorial-Aufgaben der hum. Gymn. in Bayern. München. — J. Ducrue, Absolutorial-Aufgaben in Bayern. Würzburg. — Schwere Aufgaben, die nur zum geringen Teile für die Schule unmittelbar verwertbar sind enthält das Aufgaben-Repertorium in Hoffmanns bekannter Zeitschrift, dessen Material neuerdings zusammengefafst worden ist in einer »Sammlung der Aufgaben des Aufgaben-Repertoriums der ersten 25 Bände der Zeitschrift für math. u. naturw. Unterr. von J. C. V. Hoffmann. Leipzig 1898.« — Rechnerisch zu behandelnde Aufgaben bieten insbesondere L. Mittenzwey, Aufgaben für das geometrische Rechnen. Eine Ergänzung zu jedem Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Leipzig. — Harmuth, Textgl. geometrischen Inhalts. Berlin. — Emmerig, Geometrische Kopfrechenaufgaben mit Lösungen. Bamberg. — Speziell der Stereometrie gewidmet ist Lieber, Aufgaben aus der Stereometrie. Berlin. — F. Reidt, Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie. 2. Teil. Stereometrie. Leipzig. — Müttrich, Stereometrische Aufgaben, herausgegeben von v. Behr. Das ausführlichste Handbuch der Stereometrie dürfte das 3bändige Werk von G. Holzmüller sein. — Von den zahlreichen Programmabhandlungen sei besonders erwähnt R. v. Fischer-Benzon, Die geometrische Konstruktions-Aufgabe. Pg. Kiel 1884, »eine Fundgrube für die Methodik des mathematischen Unterrichts im allgemeinen und für die Behandlung der planimetrischen Konstruktionsaufgaben im besonderen« (Jb. III, B. 266).

Aufser den bereits angeführten Lehrbüchern der analytischen Geometrie von Drasch, E. Fischer, Gandtner, und Mink-Fiedler mögen genannt sein: Koppe-Diekmann, Der Koordinatenbegriff. Analytische Geometrie der Ebene. 3. Teil. Essen. — H. Schotten, Der Koordinatenbegriff und die analytische Geometrie der Kegelschnitte. Ein Leitfaden für höhere Lehranstalten. Berlin. — Schwering, Anfangsgründe der analytischen Geometrie für höhere Lehranstalten. Freiburg (Jb. VIII, XII, 52). — H. Ganter u. F. Rudio, Die Elemente der analytischen Geometrie. Zum Gebrauch an höh. Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Leipzig. — Auf eine Aufgabensammlung baut sich das System in Hochheim, Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene. A. Aufgaben. B. Lösungen. Leipzig. »Das naturgemäfseste Handbuch der Lehrer,« ist Krumme, Der Unterricht in der analytischen Geometrie. Braunschweig. (Jb. VIII, XII, 52.) Auch M. Simons

analytische Geometrie (Leipzig) sind für das Selbststudium sehr zu empfehlen.

Dem Unterricht in der darstellenden bezw. projektiven Geometrie dienen mittelbar oder unmittelbar Bulz, Anfangsgründe der darstellenden Geometrie. Essen. — G. Delabar, Anleitung zum Linearzeichnen. — Dicknether, Leitfaden der darstellenden Geometrie. München (Jb. V, X, 28). — Dietsch, Leitfaden der darstellenden Geometrie. Erlangen (Jb. II, B. 218). — K. Fink, Sammlung von Sätzen und Aufgaben zur systematischen und darstellenden Geometrie der Ebene in der Mittelschule. Tübingen (vergl. Jb. XII, XII, 38—39). — Herter, Die elementar-mathematische Grundlage der Linien- oder Malerperspektive (Jb. VI, X, 46). — Holzmüller, Einführung in das stereometrische Zeichnen mit Berücksichtigung der Kristallographie und Kartographie. Leipzig (Jb. II, B. 219). — Pözl, Elemente der darstellenden Geometrie. München. — Pohlke, Darstellende Geometrie. Berlin (Jb. V, X, 28). — Kommerell-Böklen, Aufgaben aus der deskript. Geometrie. — J. Schröder, Darstellende Geometrie. Sammlung Schubert. Leipzig. — J. Steiner, Maturitätsfragen aus der darstellenden Geometrie. Wien. »Sehr ausführlich« ist Schlotke, Lehrb. der darstellenden Geometrie. Dresden (Jb. VIII, XII, 54). Für das Selbststudium bestimmt ist J. Sachs, Lehrbuch der projektivischen Geometrie. Kleyers Encyklopädie. Stuttgart.

Die Literatur über das Lehrverfahren in der Geometrie ist z. T. bei Schiller (a. a. O. S. 562—568) angegeben. — In keiner Schulbibliothek sollte fehlen J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift (jetzt redigiert von H. Schotten) für mathemat. u. naturwissenschaftl. Unterr. Einen streng logischen Aufbau der Elemente der Geometrie gibt in verhältnismäfsig leicht verständlicher Weise M. Pasch, Vorlesungen über neuere Geometrie (vergl. Jb. XIV, XII, 19). Ebenbürtig ist die Darstellung in den »Grundlagen der Geometrie« von Prof. Dr. D. Hilbert. Festschrift zur Feier der Enthüllung des Gaufs-Weber-Denkmals in Göttingen. Leipzig (vergl. Jb. XIV, XII, 41). Die Herstellung einer Verbindung zwischen der höheren Mathematik und der Mathematik der Schule unter wissenschaftlicher Ausgestaltung der allgemeinen Grundlagen bezweckt die Encyklopädie der Elementar-Mathematik von Heinrich Weber und Josef Wellstein in drei Bänden. I. Elementare Algebra und Analysis. II. Elementare Geometrie. III. Anwendungen der Elementar-Mathematik. Leipzig 1903 u. 1904.

Hamburg. Hans Keferstein.

## Gerechtigkeit

1. Die beiden Hauptbedeutungen des Ausdrucks Gerechtigkeit: die konkrete, die abstrakte. 2. Inhalt des abstrakten Begriffs = Verhalten nach Recht und Billigkeit. 3. Worin dieses Verhalten bestehen soll: a) für den Erzieher, b) für den Zögling. 4. Mafsregeln, um den Zögling zur Gerechtigkeit zu erziehen: a) Unterricht, b) Zucht. 5. Die Lebensalter und die Erziehung zur Gerechtigkeit.

**1. Die beiden Hauptbedeutungen des Ausdrucks Gerechtigkeit: die konkrete, die abstrakte.** Das Wort »Gerechtigkeit« hat in der deutschen Sprache zwei Bedeutungen, eine konkrete und eine abstrakte. Nach Grimms deutschem Wörterbuch bezeichnet es in der konkreten Bedeutung das rechtmäfsig Zugehörige oder Auferlegte: ein Vorrecht, einen rechtlich begründeten Anspruch, eine zu leistende Gebühr, eine Servitut, auch eine Gerichtsbarkeit oder Gerichtsbehörde; im abstrakten Sinne dagegen bezeichnet es vor allem das mit dem Recht, Gesetz »oder der Billigkeit« übereinstimmende Verhalten, Urteilen, Handeln oder Denken, das jedem das Gebührende zuteilt, insbesondere das Verhalten des Richters, der ohne Ansehen der Person nach bestem Gewissen gemäfs dem Gesetze Recht spricht. Da die erste dieser Bedeutungen sich lediglich auf das Erwerbs- und Geschäftsleben bezieht, so kommt sie für uns hier nicht in Betracht. Wo es sich um Gegenstände der Erziehung handelt, ist nur auf die zweite, abstrakte Bedeutung einzugehen.

**2. Inhalt des abstrakten Begriffs: Verhalten nach Recht und Billigkeit.** Auch in dieser zweiten Bedeutung liegt wieder eine doppelte Beziehung; zuerst nämlich zu derjenigen ethischen Idee, die es verbietet, Streit zu erheben (Idee des Rechts) und sodann zu der andern, die verlangt, dafs jedem das zugemessen werde, was er nach seinen Taten verdient hat (Idee der Billigkeit). Die erste dieser beiden als Gegenstand der pädagogischen Erörterung in Betracht kommenden Arten der Gerechtigkeit könnte man die weisende, die andern die wägende Gerechtigkeit nennen. Die weisende weist auf eine Norm, eine regula, gewissermafsen eine Richtschnur hin, längs deren das Handeln sich zu bewegen hat, wenn es den Namen eines gerechten verdienen will; die wägende mufs, wenn sie die Abwägung wirklich vollzieht, zweierlei miteinander vergleichen: die Tat und das, wodurch sie vergolten wird oder vergolten werden soll. Tat und Vergeltung müssen

nun einander entsprechen, wenn das Handeln den Namen des billigen verdienen will. Beide Beziehungen werden aber, wie schon Herbart bemerkt, im gewöhnlichen Bewufstsein vermengt. Herbart fafst beide zusammen unter dem Namen der Rechtlichkeit.

**3. Worin dieses Verhalten bestehen soll: a) für den Erzieher, b) für den Zögling.** Die pädagogische Bedeutung der Gerechtigkeit nach beiden Richtungen hin ist nun sowohl in Bezug auf den Erzieher, wie auf den Zögling zu betrachten. Wir erhalten also folgende Einteilung: I. Idee des Rechts: a) in Bezug auf den Erzieher, b) in Bezug auf den Zögling. II. Idee der Billigkeit: ebenso. Es fragt sich demnach: Was hat der Erzieher als solcher zu tun, um den Ideen des Rechts und der Billigkeit zu entsprechen und was hat der Zögling in Bezug auf dieselben Ideen zu tun.

Die Idee des Rechts verlangt vom Erzieher vor allem unverbrüchliche Heilighaltung alles dessen, was auf den verschiedenen Gebieten der Betätigung des menschlichen Willens das geschriebene Gesetz, die Sitte, der Brauch, die mündliche Verabredung oder auch die Versprechung festgesetzt haben, damit der Streit vermieden werde. Wo er z. B. seinen Zöglingen einen Gegenstand unter gewissen Bedingungen zum Gebrauch überlassen oder geschenkt hat, da hat er selbst sich genau an diese Bedingungen zu halten und es steht ihm nicht frei, sich einseitig von ihnen zu entbinden. Insbesondere darf er auch an dem, was die Zöglinge unter sich selbst festgesetzt haben — vorausgesetzt, dafs es nicht unsittlich ist oder schon bestehenden Gesetzen zuwiderläuft — nicht ohne die triftigsten Gründe rütteln, vielmehr hat er gerade solchen Festsetzungen gegenüber, sie mögen so unvollkommen sein, wie sie wollen, die verkörperte Idee des Rechts darzustellen. Vor allem aber hat er den Zögling als werdende Persönlichkeit zu respektieren, was ja schon die Alten wufsten, daher ihr Spruch: maxima reverentia debetur pueris. Wenn der Zögling auch unmündig ist, so ist er deshalb doch nicht rechtlos. Nun hat die Persönlichkeit im allgemeinen ein sog. natürliches Recht auf Unantastbarkeit des Leibes (allerdings nur insoweit, als nicht Rücksichten auf die Sicherheit der Gesellschaft oder auf die Hoheit der Idee der Billigkeit hier anderes fordern), sowie auf die Unantastbarkeit ihrer Ehre, und sie hat weiter ein sog. empirisches Recht, zu fordern, dafs auch in der Sphäre ihres Eigentums kein Eingriff erfolgt, dafs sie also im Gebrauche und Verbrauche von Sachen, die ihr gehören, nicht gehindert, sondern vielmehr darin geschützt werde. Auf alle diese Verhältnisse hat der Erzieher Rücksicht zu nehmen.

Mit den Rücksichten auf die Unanfechtbarkeit des Leibes scheint der Erzieher besonders da in schweren Konflikt zu kommen, wo er sich gerade aus pädagogischer Erwägung veranlafst sieht, auf Freiheitsstrafen zu erkennen oder in einzelnen aufserordentlichen Fällen gar eine Körperstrafe zu verhängen. In solchen Fällen verlangt dann die Rücksicht auf den Zögling, dafs seinem Leibe kein dauernder Schaden durch die Strafe zugefügt werde. Bei den Freiheitsstrafen, die der Zögling zu verbüfsen hat, ist ja so etwas kaum zu fürchten, da ihre Dauer hierzu viel zu kurz ist; dagegen liegt bei Körperstrafen die Gefahr allerdings dann nahe, wenn der Erzieher die Bestrafung selbst vollzieht und dabei in Zorn gerät, was zwar psychologisch verständlich, dagegen pädagogisch durchaus nicht zu rechtfertigen ist. Um dieser Gefahr zu begegnen, ist ja bekanntlich in einzelnen Schulen die Einrichtung getroffen, dafs Körperstrafen am Zöglinge nur durch eine ganz indifferente Person, etwa den Schuldiener, vollzogen werden dürfen (s. den Artikel: Strafe).

Aber ein noch weit gröfseres Gut als Integrität des Leibes, also der körperlichen Persönlichkeit, ist die Integrität der sittlichen Persönlichkeit, also die Ehre. Wo sich das Ehrgefühl beim Zöglinge schon regt, da sollte der Erzieher eine solche Regung als einen der willkommensten Bundesgenossen begrüfsen und alles tun, sie zu schonen und innerhalb angemessener Grenzen zu steigern. Zur Schonung des Ehrgefühls gehört es namentlich, dafs der Erzieher sich sorgfältig hütet, dem Zöglinge durch beschimpfende Äufserungen und entehrende Strafen Schande anzutun; denn ein solches Verfahren stumpft entweder den Zögling innerlich ab oder es entrüstet ihn so, dafs

er von Hafs und Rachsucht gegen seinen Erzieher und gegen seine ganze Umgebung erfüllt wird und schliefslich vielleicht sogar dazu kommt, seiner Empörung in schweren Untaten Luft zu machen. Es braucht hierauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen zu werden, da der Artikel »Ehrgefühl« (s. d.) diese Verhältnisse ausführlich behandelt. Wenn aber einerseits das rechte Ehrgefühl des Zöglings die Erziehung sehr zu fördern geeignet ist, so sind andrerseits falsche Ehrenpunkte ein schlimmes Hemmnis für die Entwicklung eines sittlichen Charakters. Der Erzieher soll sich daher sorgfältig hüten, sie in der Erziehung aufkommen zu lassen, wie dies allerdings schon dadurch geschehen kann, dafs er dem Zöglinge für Fleifs und hervorragende Leistungen äufseren Lohn und allerlei Auszeichnungen zuwendet.

Zu dem, was der Zögling als Persönlichkeit fordern kann, gehört auch das Recht auf Wahrheit und zwar nach doppelter Richtung: einerseits soll er selbst für wahrhaft und glaubwürdig genommen, andererseits soll er auch nicht mit Unwahrheit bedient werden. Ihn selbst für wahrhaft und glaubwürdig zu nehmen, ist man ihm sicherlich solange schuldig, als er sich dieser Voraussetzung nicht unwürdig gezeigt hat: es ist eins der besten Erziehungsmittel, nicht ohne die äufserste Not Zweifel zu setzen in das, was der Zögling versichert, und einer der begnadetsten Erzieher Englands, der berühmte Rektor von Rugby, Thomas Arnold, hat mit dieser Art, seine Zöglinge zu behandeln, ganz ausgezeichnete Erfolge erzielt. »Man hat gar nicht den Mut, ihn zu belügen, er glaubt einem ja alles« äufserte sich über ihn einer seiner Schüler. Stellt sich einmal Mifstrauen des Erziehers gegen den Zögling ein, so vergiftet dies nur zu rasch das Verhältnis, in dem beide zueinander stehen sollen. Dafs der Erzieher dem Zöglinge gegenüber stets wahr sein solle, das wird nicht besonders betont zu werden brauchen. Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit im Verkehr ist eine Grundbedingung für das Zusammenleben der Menschen; daraus aber, wie von mancher Seite gefordert worden ist, die Folgerung abzuleiten, dafs mit Rücksicht auf die Wahrheit alles, was nicht im banalsten Sinne wirklich ist, wie etwa das Märchen, aus der Erziehung verbannt werden müsse, ist durchaus nicht gerechtfertigt. Eine solche Auffassung verkennt ganz das Wesen der poetischen Wahrheit und die Angemessenheit solcher poetischen Wahrheit an gewisse Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes (s. Artikel »Märchen«).

Sehr wichtig ist es ferner, dafs der Erzieher die Kinder in der Sphäre ihres Eigentums möglichst frei schalten läfst. An die Gegenstände des kindlichen Besitzes knüpft sich schon früh für das Kind das Wohlgefühl, dafs es über dieselben die freie Verfügung hat, und schon ganz kleine Kinder können aufser sich geraten, wenn man ihr Eigentumsrecht mifsachtet. Dieses Eigentumsbewufstsein hat der Erzieher zu stärken, wobei er jedoch nicht versäumen soll, den Zögling gegenüber der menschlichen und insbesondere kindlichen Neigung zu einer egoistischen Auslegung seiner Eigentümerbefugnisse darauf hinzuweisen, dafs der Besitz auch sehr ernste Verpflichtungen mit sich bringt: nicht blofs die, dafs man das, was man als Eigentum besitzt, auch sorglich zu behandeln hat, sondern vor allem die, dafs man sich gewöhnt, das Eigentum lediglich als Mittel zur Erreichung edler, menschenwürdiger Zwecke anzusehen, wie z. B. Veredelung seiner selbst und Förderung seiner Mitmenschen. Es ist also beim Zögling mehr der germanische, sozial gefärbte Begriff des Eigentums auszubilden, als der römische, starr individualistische. Der Erzieher wird im allgemeinen das Richtige treffen, wenn er dem Zöglinge einschärft, für den eigenen Genufs sparsam zu sein, dagegen freigebig für alle Zwecke, die der Förderung fremden Wohls gelten.

Die Idee der Billigkeit gebietet dem Erzieher, jedem zu geben, was er nach seinen Taten verdient. Es handelt sich also dabei um die richtige Verteilung von Lohn und Strafe auf die Zöglinge im ganzen und den richtigen Vollzug der Strafe beim einzelnen Zöglinge. Ein Haupterfordernis für den Erzieher ist also die Unparteilichkeit. Doch darf diese nicht soweit getrieben werden, dafs bei der Abwägung von Taten, die ganz verschiedenen äufseren Verhältnissen und inneren Motiven ihre Entstehung verdanken, nach derselben Schablone verfahren

wird, wenn diese Taten nur äuſserlich das gleiche Gesicht zeigen. Duo si faciunt idem, non est idem — dieser Grundsatz muſs auch hier zur Geltung kommen. Beim Vollzug einer Strafe wird sich der Erzieher, wie schon erwähnt, vor jeder leidenschaftlichen Aufwallung zu hüten haben, andrerseits aber auch vor kalter Gleichgültigkeit. Doch wird er dabei nie vergessen dürfen, daſs diejenigen Strafen, die dem Gebiete der Regierung (im Sinne Herbarts) angehören, einen anderen Accent haben sollen, als die Strafen der Zucht. Zur Unparteilichkeit gehört es auch, daſs der Erzieher sich unter Umständen auch einmal gegen sich selbst muſs entscheiden können. Tritt nämlich der Fall ein, daſs er sich überzeugt, »zu Unrecht«, wie man gewöhnlich sagt, oder, wie man richtiger sagen müſste, »unbillig« gestraft zu haben, so muſs diese Unbill auf irgend eine Weise wieder repariert werden, und zwar so, daſs es den Zöglingen zum Bewuſstsein kommt. Selber, wenn er von einem Zöglinge darauf aufmerksam gemacht wird, daſs er ihn unbillig bestraft habe, darf er diesem das Recht der Selbsverteidigung nicht verkümmern, vorausgesetzt, daſs diese selbst die geziemenden Formen einhält: der Zögling muſs seine Klage dem Erzieher unter vier Augen vortragen, und zwar in bescheidener Weise und darf es erst, nachdem er die Strafe hat über sich ergehen lassen. Widersetzlichkeit vor oder bei dem Strafvollzuge sollte dagegen unter keinen Umständen geduldet werden. Seine Unparteilichkeit kann der Erzieher u. a. auch darin zeigen, daſs er sich nicht ohne weiteres von der allgemeinen Anschauung tyrannisieren läſst, nach der das Angeben durchaus nicht geduldet werden darf. Es kann sehr wohl der Fall eintreten, daſs ein Schwächerer von einem Stärkeren vergewaltigt worden ist. In diesem Falle hat der Schwächere sicherlich das Recht, Klage zu führen und der Erzieher die Pflicht, den Schwächeren zu schützen; denn es liegt im allgemeinen Interesse, daſs nirgends die rohe Gewalt des Faustrechts herrscht. Überhaupt sollte, wo die Rechtshilfe des Erziehers angerufen wird, diese nicht verweigert werden, damit unter den Zöglingen nicht ein Gefühl der Schutzlosigkeit oder gar ein ganzes System der Selbsthilfe Platz greift. (Die näheren Verhältnisse der Strafe zum Rechtssystem und zum Lohnsystem, wie überhaupt die pädagogische Theorie der Strafe s. d. Artikel.)

Wenn man die möglichen Verhältnisse, die bei der Idee der Billigkeit in Betracht kommen können, kombinatorisch zusammenstellt, so ergibt sich, daſs vergolten werden können: Übeltaten mit Wohltaten, Wohltaten mit Wohltaten, Übeltaten mit Übeltaten, Wohltaten mit Übeltaten. Wer Übeltaten mit Wohltaten lohnt, den nennen wir groſsmütig, wobei wir aber den stillen Vorbehalt machen, daſs die Übeltat wirklich aus Übelwollen, die Wohltat aus Wohlwollen entsprungen ist. Solche Groſsmut muſs eigentlich ein Grundzug des Erziehers sein, wo es sich um pädagogische Strafen handelt; denn wenn er auch in solchen Fällen scheinbar Übeltat mit Übeltat vergelten muſs, so soll er doch immer bei der Strafe das Wohl des Zöglings im Auge behalten. Seine Strafübel sind also eigentlich verkappte Wohltaten. Wer Wohltaten mit Wohltaten vergilt, wird gewöhnlich für dankbar gehalten. Indessen ist auch hier zu erwägen, daſs die Wohltat dessen, der sie einem andern erweist, nicht gerade aus Wohlwollen geboren zu sein braucht, sondern sehr selbstsüchtige Beweggründe haben kann, und auch die Wohltat des Vergeltenden braucht nicht gerade die Betätigung einer wohlwollenden Gesinnung zu sein. Es kann aber selbstverständlich von Dankbarkeit nur dann die Rede sein, wenn der Beweggrund für die vergeltende Wohltat lediglich ein Wohlwollen war, das die Verpflichtung empfand, das Wohlwollen dessen, der zuerst eine Wohltat erwiesen hatte, durch Bezeigung einer gleichen Gesinnung zu erwidern. In diesem Sinne wird der Erzieher z. B. Aufmerksamkeiten, die ihm seine Zöglinge durch Geschenke u. dergl. erweisen, nicht nach dem Markt- oder Gebrauchswerte der geschenkten Gegenstände messen, sondern nach der ehrerbietigen, dankbaren Gesinnung, die sich darin ausspricht. Ein Geschenk, dessen Marktwert auſserordentlich geringfügig ist, kann für ihn unter diesem Gesichtspunkte doch einen groſsen Affektionswert haben. Übeltat mit Übeltat zu vergelten, wird dem Erzieher ebensowenig einfallen, wie Wohltat mit Übeltat. Daſs der Fall, wo der Erzieher eine Übeltat, äuſserlich betrachtet, mit einem

Strafübel erwidert, nicht unter die Rubrik: Erwiderung einer Übeltat durch Übeltat gehört, wurde soeben erwähnt. Eine nackte Übeltat mit einer ebensolchen erwidern, würde eine rachsüchtige, Wohltat aber gar mit nackter Übeltat vergelten, eine boshafte Gesinnung verraten. Man sieht übrigens, wie das ethische Urteil in den vier soeben erörterten Fällen alle Stufen vom rückhaltslosen Beifall bis zum uneingeschränkten Mifsfallen durchläuft.

Wird weiter der Zögling der Betrachtung nach der Idee des Rechts unterworfen, so ist zunächst festzustellen, dafs auch für ihn die Forderung auftritt, Gesetze, Sitten, Bräuche, mündliche Verabredungen und Versprechungen heilig zu halten. Selbst an leichtfertig gegebene Versprechungen sich gebunden zu erachten, mufs er angehalten werden, damit er durch Witzigung sich an Vorsicht im Eingehen von Rechtsverpflichtungen gewöhne. Auch Veranlassungen zum Streite hat er möglichst zu meiden und sich überhaupt einer friedfertigen Gesinnung zu befleifsigen, die sich u. a. auch darin betätigen kann, dafs er sich keine Eigenmächtigkeiten erlaubt, sich keine ihm nicht zukommende Strafgewalt anmafst, sondern, wo ja einmal — sei es aus Selbstüberschätzung oder aus falscher Auffassung eines Rechts oder aus irgend einem andern Grunde — Streit erhoben ist, sich dem Wahlspruche derer unterwirft, die befugt sind, hier eine Entscheidung zu geben. Und wo eine solche Unterwerfung stattfindet, ist sorgfältig darauf hinzuwirken, dafs er nicht blofs deswegen gehorcht, weil er mufs, sondern dafs in ihm die Einsicht erzeugt wird, die getroffene Entscheidung sei die einzig mögliche Art, den Streit aus der Welt zu schaffen; er mufs also dahin gebracht werden, dafs er mit fröhlichem Herzen, ohne übelwollende Hintergedanken von dem Gegenstande des Streites absteht. Obgleich es sich bei solchem Streite von Kindern meist um so geringfügige Dinge handeln wird, dafs sie gar nicht unter die Gerichtsbarkeit des Staates fallen, weil minima non curat praetor, so ergeht doch über sie genau so streng das Gericht der sittlichen Ideen, wie über die weittragendsten Rechtsgeschäfte der Erwachsenen, und zudem sind sie gerade wegen ihrer verhältnismäfsigen Einfachheit ein ausgezeichnetes Übungsmaterial, um daran Rechtsverhältnisse auffassen und beurteilen zu lernen. Und in solcher Auffassung und Beurteilung von Rechtsverhältnissen der mannigfaltigsten Art mufs der Zögling von frühester Jugend auf geübt werden, damit er vor allem auch die Rechte anderer verstehen und streng gewissenhaft respektieren lernt; denn unter keinen Umständen darf ihm gestattet werden, die Rechte, die er hat, zur Richtschnur seines Handelns zu machen, nur die Rechte anderer sollen ihm unverbrüchlich heilig sein. Auf solcher Gesinnung beruht die ganze Sicherheit des menschlichen Verkehrs. Wenn die Zöglinge unter sich selbst Rechtsverhältnisse stiften, so wird es nicht selten vorkommen, dafs das Festgestellte nach einiger Zeit nicht mehr ganz der Natur der Verhältnisse entspricht, aus denen es herausgewachsen ist. In solchem Falle hat der Erzieher darauf hinzuweisen, wie das Recht dadurch, dafs es einem einzelnen oder selbst einer ganzen Gemeinschaft unbequem geworden ist, noch nicht aufhört, Recht zu sein und wie eine besondere neue Feststellung von seiten derer, die dazu befugt sind (also hier von seiten der Zöglinge), dazu gehört, um die Unbequemlichkeit zu beseitigen, wie aber andrerseits eine solche erneute Feststellung auch nicht unterlassen werden darf, wenn nicht die sachlichen Verhältnisse, denen die alte Satzung hat dienen wollen, Schaden erleiden sollen; denn das Recht ist nicht um seiner selbst willen da, ist nicht Selbstzweck, sondern lediglich Mittel zu dem Zwecke, die menschlichen Verhältnisse immer zweckmäfsiger zu gestalten.

So hat sich der Zögling an die mannigfaltigsten Rücksichten auf die Rechtssphäre seiner Mitmenschen, insbesondere auch seiner Altersgenossen zu gewöhnen; unter diesen Rücksichten aber spielen wieder diejenigen eine besondere Rolle, die die letztere als werdende Persönlichkeiten beanspruchen dürfen. Es handelt sich also auch hier wieder zunächst um Rücksichten auf die Integrität des Leibes — darum sind rohe und ernsthafte Schlägereien und Raufereien unter den Zöglingen streng zu verpönen, und stets ist zu betonen, dafs sie in unverbrüchlichem Burgfrieden zueinander stehen, während andrerseits der ehrliche Spielkampf als eine Schule des Mutes, der körperlichen

Gewandtheit und geselliger Tugenden mit Freuden zu gestatten und auf alle Weise zu begünstigen ist. Erwachsene soll der Zögling nicht dadurch einer Lebensgefahr aussetzen, daſs er ihnen irgend einen gefährlichen Schabernack spielt. Die Rücksicht auf die Ehre seiner Nebenmenschen verlangt von ihm, daſs er sie nicht verleumdet, nicht verächtlich behandelt, nicht verhöhnt, was alles, wenn es Erwachsenen gegenüber geschieht, auch noch gegen die Ehrerbietung verstöſst, die die Jugend den Erwachsenen schuldig ist. Auch soll er sie nicht mit entehrenden Spottnamen belegen, vielmehr soll er, soweit an ihm ist, alles zum Besten kehren. Die Rücksicht auf die Wahrheit, die ein Mensch von dem andern beanspruchen kann, verlangt auch, daſs man seinen Nebenmenschen nicht belügt, betrügt und hintergeht. Da die Jugend, noch weniger durch üble Erfahrungen gewitzigt, im allgemeinen einem jeden mit mehr Vertrauen entgegenkommt, als ein Erwachsener, so verrät es von einem Kinde schon eine ganz besondere Schlechtigkeit, wenn es seine Altersgenossen mit Lügen und mit Betrug bedient. Wichtig ist auch die Rücksicht auf anderer Eigentum, die dem Zöglinge kaum sorgfältig genug anerzogen werden kann. Eine Vergehung gegen sein Eigentum nimmt der Geschädigte oft schwerer als eine Verletzung der Rücksicht, die der andere seiner Ehre schuldig ist. Der Zögling soll sich also gewöhnen, fremdes Eigentum, das keinen Herrn zu haben scheint, sich nicht eigenmächtig anzueignen, er soll einen Gegenstand, der ihm zum Gebrauch überlassen ist, nur in dem Sinne verwenden, wie es derjenige, der den Gegenstand überlieſs, festgesetzt hat, er soll ihn vor allem aber auch schonen, fast mehr, als wenn er ihm selbst gehörte, er soll, wenn er einen Gegenstand mit einem andern gemeinsam besitzt, Rücksicht darauf nehmen, daſs der andere in der Mitbenutzung nicht gehindert ist, er soll ein Eigentum eines andern, in dessen Besitz er auf Zeit gelangt ist, nicht über die festgesetzte Zeit zurückbehalten usw.

Die Idee der Billigkeit, angewandt auf die Verhältnisse des Zöglings, verlangt von ihm, daſs er jede Unbilligkeit hasse und überhaupt an der Art, wie in dem ihm bekannten Kreise von Menschen Lohn und Strafe verteilt wird, innern Anteil nehme. So soll es ihn auch nicht gleichgültig lassen, wenn diese Verteilung nach unbilligem Maſsstabe vorgenommen wird, wenn z. B. einem andern oder ihm selbst Unbilliges geboten wird, das ja nach dem Wort des Dichters kein edles Herz erträgt. Er hat unter solchen Umständen sogar das Recht, bei demjenigen, der für die Zufügung dieser Unbilligkeit verantwortlich ist, in gebührender Weise vorstellig zu werden, und wenn es selbst sein Erzieher wäre; ja dieses Recht kann für ihn gerade zur Pflicht werden, wenn etwa die ihm zugefügte Unbill den ganzen Bestand seiner persönlichen Ehre angetastet haben sollte. Sein Rechts- und sein Ehrgefühl soll er sich auf keine Weise verkümmern lassen, weil er sonst schlieſslich die Achtung vor sich selbst verlieren müſste. Selbstverständlich aber wird man einen jungen Menschen, der in solcher Weise bis an die Grenzen seines Rechts geht, mit doppeltem Nachdruck darauf aufmerksam machen dürfen, daſs er es auch mit seinen Pflichten so genau zu nehmen habe, wie jetzt mit seinen Rechten, womöglich noch genauer. Läſst er aber in dieser Beziehung nichts zu wünschen übrig, ist sein Pflichtbewuſstsein ebenso stahlblank und hochgespannt, wie sein Rechtsbewuſstsein, und ist er auch in Erfüllung seiner Pflichten ebenso peinlich genau, wie unerschrocken in Forderung seines Rechtes, so wird man sich über einen solchen Charakter nur freuen können.

Durchmustert man auch beim Zöglinge, wie oben (S. 399 f.) beim Erzieher die Verhältnisse an der Hand der kombinatorisch zusammengestellten Begriffe, so mag auch hier zunächst der Fall betrachtet werden, daſs eine Übeltat durch eine Wohltat erwidert werden soll. Darf es für den Zögling ein sittliches Gebot werden, auf diese Weise zu vergelten? Ohne Zweifel, da auf solche Art die Summe des Wohls in der Welt, wenn jeder so handeln wollte, sehr bedeutend vermehrt werden würde, und da auch den, der auf diese Weise handeln würde, seine Handlungsweise sittlich nur fördern könnte. Nur werden wir nicht erwarten dürfen, daſs der Zögling sobald auf diesen Standpunkt gelangen wird; denn es ist der höchste sittliche

Standpunkt, den man sich überhaupt vorstellen kann, der erhabene Standpunkt Christi, der verlangte: Segnet, die euch fluchen! Wir werden schon froh sein müssen, wenn der Zögling zunächst nur nach der Maxime handelt: Freundschaft dem Freunde, Feindschaft dem Feinde — ein Standpunkt, auf dem viele Erwachsene, äufserlich ganz respektable Leute, Zeit ihres Lebens stehen bleiben. Aber es gilt allerdings, ihn über diesen Standpunkt nach und nach hinauszuführen. Vorläufig ist ja schon etwas gewonnen, wenn er sich entschliefst, Wohltat mit Wohltat zu vergelten; denn die Kinder sind im Anfange der Erziehung geborene Egoisten, denen im allgemeinen jegliche Art von Selbstentäufserung schwer fällt. Aber erst, wenn die vergeltende Wohltat nun wirklich auch aus wohlwollender Gesinnung herausblüht, ist beim Zögling ein wirklicher Anfang zur sittlichen Vervollkommnung gemacht worden; nun wird er wenigstens bereit sein, zu danken, wo er zu danken hat. Er wird dankbar sein gegen seine Eltern, die keine Mühe scheuen, ihn zu einem tüchtigen Menschen zu erziehen, gegen seinen Lehrer und gegen alle, die sich seine Förderung angelegen sein lassen; und wenn er ihnen zunächst durch weiter nichts seine Dankbarkeit bezeigen kann, als durch seine Ehrerbietung und seine Pflichttreue, so wird doch schon das als eine sittlich ganz vollwertige Leistung gelten müssen. Wo ihm Vertrauen entgegengebracht wird, da wird er es lohnen durch Wahrhaftigkeit und treue Anhänglichkeit, Gefälligkeiten, die ihm erwiesen worden sind, wird er sich angelegen sein lassen zu erwidern, selbst für verdiente Strafen wird er sich dankbar zeigen dadurch, dafs er sie ohne Murren hinnimmt. Übeltaten zu vergelten liegt ja allerdings dem natürlichen Gefühle nicht fern, aber die Rachsucht, die sich darin kund gibt, bleibt doch immer ein Gemütszustand, auf den keiner Ursache hat, stolz zu sein. Rache soll also unseren Zögling nicht beseelen, und wo Züge von ihr sich zeigen, da ist der junge Mensch immer in Gefahr, sittlich zu verrohen um zwar in um so höherem Grade, je früher solche Züge beim Zöglinge auftreten. Eine ganz andere Sache aber ist die Notwehr in Fällen dringender Lebensgefahr. Hier erwidere ich äufserlich zwar auch eine Übeltat durch eine Übeltat, aber hier bin ich zu dieser Erwiderung gezwungen, weil ich ein gröfseres Übel, die Vernichtung meines Daseins, dadurch von mir abzuwehren hoffen darf. Wenn der Angreifer dabei zu Grunde gehen sollte, so hätte er es sich doch lediglich selbst zuzuschreiben. Und wenn ich auf die Seite eines Schwachen trete, der von einem Starken vergewaltigt wird, wenn ich ferner meinen Abscheu über eine solche Vergewaltigung ausdrücke, so genüge ich damit ebenso der Idee der Billigkeit, als wenn ich mich selbst in der Notwehr befinde. So soll also auch der Zögling empfinden lernen.

Wo aber endlich Wohltat mit Übeltat gelohnt wird, wo man z. B. vertrauensvolle Hingabe mit tückischem Meuchelmorde vergilt, wie bei Siegfrieds Tod im Odenwalde, da hat unser Zögling nichts anderes auszusprechen, als seine tiefste Verabscheuung.

**4. Mafsregeln, um den Zögling zur Gerechtigkeit zu erziehen: a) Unterricht, b) Zucht.** Um nun dem Zöglinge Sinn für Gerechtigkeit anzuerziehen, bieten sich zwei Wege dar: 1. es werden ihm im Unterrichte menschliche Verhältnisse mannigfaltiger Art zur Beurteilung nach den Ideen des Rechts und der Billigkeit vorgelegt. 2. Er wird angeleitet, in seinem eigenen Lebenskreise nach diesen Ideen zu handeln.

Was zunächst die Beurteilung menschlicher Verhältnisse im Unterricht anlangt, so kommen von den Unterrichtsgegenständen namentlich folgende in Betracht: Der religiöse und profane Gesinnungsunterricht (also Religionsunterricht und Geschichte), sowie vom Sprachunterricht diejenigen Partien, in denen es sich um Lebensbeschreibungen von Schriftstellern und Dichtern, sowie um die ethische Würdigung dichterischer Erzeugnisse handelt. Es bietet sich hier ein aufserordentlich reicher Stoff dar, und es verlangt alle Kunst der methodischen Verarbeitung, wenn der Zögling durch die Fülle dieses Stoffes nicht verwirrt werden soll. Welche unterrichtlichen Mafsregeln nun aber im einzelnen zu treffen sind, um einer solchen Verwirrung vorzubeugen, die betreffenden Anschauungen recht sauber hervorzuheben, die dazu ge-

hörigen ethischen Urteile und die daraus sich ergebenden Maximen des Handelns recht klar heraustreten zu lassen, ist hier nicht näher zu erörtern. (Vergl. darüber die Artikel Formale Stufen, Geschichtsunterricht, Religionsunterricht, Literaturgeschichte.)

Es darf aber bei der bloſsen Beurteilung der im Unterricht vorliegenden Fälle nicht bleiben, sondern der Zögling ist auch im sog. phantasierenden Handeln zu üben, d. h. er hat sich in die Charaktere der im Unterricht auftretenden Personen soweit zu vertiefen, daſs er auch anzugeben vermag, wie sie unter gewissen angenommenen Verhältnissen, die psychologisch möglich sind, zu handeln haben würden. Dieses phantasierende Handeln bietet dann den Übergang zu der zweiten Reihe von Maſsregeln, den Maſsregeln der Zucht, die den Zögling in seinem eigenen Lebenskreise zum richtigen Handeln veranlassen sollen.

Die Lebensgebiete, die dabei hauptsächlich in Betracht kommen, sind das Leben in der Familie, das kindliche Spiel und das eigentliche Schulleben (also der gewöhnliche Schulverkehr mit den Altersgenossen, der Schulgarten, die Schulwerkstatt, die Schulreisen und Schulfeste). Das Leben des Kindes in der Familie ist zwar auch eine nicht unergiebige Quelle von Verhältnissen des Rechts und der Billigkeit, allein das natürliche Wohlwollen der Eltern, wie andrerseits die Nachgiebigkeit und Dankbarkeit der Kinder ist oft genug Veranlassung, daſs sie nicht klar zur Ausbildung kommen. Anders beim Kinderspiel und im Schulleben. Die Wichtigkeit des Kinderspiels, namentlich des geselligen Bewegungsspiels mit Spielparteien, in Bezug auf die Entwicklung des Sinnes für Recht und Billigkeit kann kaum überschätzt werden, und die Engländer haben ganz recht, wenn sie ihren volkstümlichen Bewegungsspielen einen bevorzugten Platz in ihrem nationalen Erziehungssystem einräumen. Aber auch in Deutschland weiſs man seit lange ihren Wert zu schätzen. Jean Paul hat in seiner Levana über die »Spiele der Kinder« ein eigenes Kapitel, in dem er das ganze Feuerwerk seines Humors auch seinerseits »spielen« läſst und indem er besonders auch betont, welche Wichtigkeit das Spiel der Kinder mit anderen Kindern hat. Und Herbart, auch hier wieder philosophisch verallgemeinernd, sagt: »die Zucht geht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschlieſsung der Jugend hinwirkt und hier Keime des Guten sorgfältig pflegt.« Eine ebenso groſse Wichtigkeit wie das Spiel hat aber für die Ausbildung des Gerechtigkeits- und Billigkeitssinnes das Schulleben, weil es die Kinder in Verhältnisse versetzt, wie sie auch das spätere Leben in Arbeit und Erziehung bietet. Auch hier wieder sei bezüglich des einzelnen auf die entsprechenden Artikel verwiesen: Spiel, Schulgarten, Schulwerkstatt, Schulreisen, Schulfeste. Nur im allgemeinen mag bezüglich der zu ergreifenden Maſsregeln bemerkt werden, daſs es zunächst gilt, das Gedächtnis des Willens durch Gewöhnung zu bilden, während später die Gewöhnung mehr und mehr zurückzutreten und die Selbstbestimmung an ihre Stelle zu treten hat, unterstützt, wo es nötig ist, durch Rat, Belehrung und Warnung von seiten des Erziehers.

**5. Die Lebensalter und die Erziehung zur Gerechtigkeit.** Es ist schon von Herbart bemerkt, daſs die sittlichen Ideen oft miteinander in Widerstreit geraten und nicht leicht denselben Gedankenkreis so ausfüllen, wie die Ethik es fordert. Auch die sittliche Vollkommenheit, d. h. die Angemessenheit des menschlichen Willens an die Gesamtheit der sittlichen Ideen, will erst nach und nach erarbeitet sein, und es ist gerade die Aufgabe der Erziehung, den Zögling so zu disziplinieren, daſs er den verschiedenen Ideen nicht bloſs verstattet, einträchtig beieinander in ihm zu wohnen, sondern daſs er auch lernt, die eine zur Bundesgenossin der andern zu machen. Die frühesten apperzipierenden Massen auf dem Gebiete des charaktermäſsigen Wollens sind nun gerade die Ideen des Rechts und der Billigkeit. Die Beurteilung nach diesen Ideen ist dem Kinde geläufiger, als die nach den Ideen des Wohlwollens, der inneren Freiheit, ja sogar der Vollkommenheit, und die Verhältnisse, an denen diese Beurteilung zum Ausdrucke kommt, treten öfter in den Beobachtungskreis der Kinde als die anderen. In der allerfrühesten Kin heit tritt allerdings diese Art der ethisch Beurteilung noch sehr zurück, da das Selb

bewufstsein der Kinder hier noch weniger entwickelt ist und die elterliche Autorität das Selbstdenken der Kinder noch völlig überschattet; dagegen spielt sie eine grofse Rolle im Knabenalter, wo das kameradschaftliche Gefühl und die ersten Regungen des Ehrgefühls sich schon bemerkbar machen und wo auch die gröfsere Selbständigkeit des Knaben ihn viel häufiger mit andern in solche Berührung bringt, aus denen sich für die Beurteilung nach Recht und Billigkeit Anregungen gewinnen lassen. Und es ist sehr wichtig, dafs soviel als möglich solche Verhältnisse sorgfältig zergliedert werden, weil in jeder Gesellschaft die Regelung der Rechtsverhältnisse die erste und dringendste Pflicht ist. Tritt der Knabe in das Jünglingsalter ein, so hat sich dagegen sein Rechts- und Billigkeitsgefühl durch die Rücksicht auf die anderen sittlichen Ideen, insbesondere auf die des Wohlwollens und der inneren Freiheit, mancherlei Einschränkungen gefallen zu lassen.

Literatur: Herbarts Werke von Hartenstein. Leipzig 1881. — Hartenstein, Grundbegriffe, der ethischen Wissenschaften. Leipzig 1844. — Kern, Grundrifs der Pädagogik. Berlin 1873. — Lazarus, Leben der Seele. 3. Aufl. Berlin 1883. — Ziller, Grundlegung. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Nahlowsky, Allgemeine Ethik. 2. Aufl. Leipzig 1885. — Lange, Jean Pauls Levana. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Langensalza 1886.

Leipzig-Eutritzsch. O. W. Beyer.

## Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung



**1. Das Problem und seine Geschichte.** Die Tatsache, dafs jedes menschliche Individuum in eine Gemeinschaft hineingestellt ist, inmitten deren es wird und wächst, lebt und wirkt, schafft eigentümliche Beziehungen zwischen dem Einzelnen und der umgebenden Gesamtheit, die namentlich auf alle Erziehungs- und Bildungsarbeit von tiefgreifendem Einflufs sind. Dafs besonders die Entwicklung des Einzelnen mit der der Gesamtheit wesentliche Berührungspunkte aufweist, ist ein Gedanke, der sich fast unwillkürlich einstellt, sobald einmal die Reflexion auf die geschichtliche Entwicklung einer solchen Gesamtheit sich richtet. Der überschauenden Betrachtung schliefst sich das Volks- oder Menschheitsganze zum konkreten Bilde einer Einzelpersönlichkeit zusammen, und die grofsen geschichtlichen Entwicklungsstufen treten ungesucht in Parallele zur aufsteigenden Reihe der Lebensalter.

Dem griechischen Denken allerdings mit seinem engen historischen Horizont und dem mangelnden Blick für Volksindividualitäten scheint diese Auffassung noch zu fehlen. Wohl aber taucht sie schon recht kenntlich in der altisraelitischen Prophetie auf, die nach den beiden eben genannten Richtungen weiter und tiefer sieht. Eine psychologische Stütze findet sie hier in der Bezeichnung der als strenge Stammesgemeinschaft gefafsten Volkseinheit mit dem Namen des Ahnherrn. Als Israel, Jakob oder Ephraim redet Gott durch den Mund des Propheten sein Volk an, das er in seiner Jugend aus Ägypten gerufen und mit sanfter oder strenger Zucht geleitet hat (Hosea 11).

Diesen Gedanken nimmt dann Paulus wieder auf und schafft damit das typische Bild für die göttliche Erziehung des Menschengeschlechts: Im Judentum der Stand der durch das Gesetz geleiteten Unmündigkeit, im Christentum die Freiheit des Erwachsenen, des mündig gewordenen Sohnes (Galater 3 und 4). Seine weitere Verwertung und Ausgestaltung erfährt das Bild in der patristischen Literatur (besonders bei Clemens von Alexandrien und bei Augustin) und seine Ausdehnung auf die gesamte Kulturentwicklung der Menschheit durch die Schriftsteller der Renaissance. Baco von Verulam sieht in dem Altertum die Jugend der Menschheit, das Knabenalter der Wissenschaft, dem nun das reifere Alter der Erkenntnis gefolgt sei, ebenso Pascal, der hierbei den bedeutsamen Satz ausspricht: »Die ganze Reihenfolge der

Menschen im Lauf so vieler Jahrhunderte kann angesehen werden wie ein einziger Mensch, der beständig lebt und fortwährend weiter lernt,« dessen Jugend demnach durch das Altertum bezeichnet wird.

Während es sich hier überall fast ausschliefslich um die Deutung der Volks- oder Menschheitsentwicklung durch die leicht überschaubaren Verhältnisse der Einzelentwicklung handelt, begegnen wir vom 18. Jahrhundert an auch der umgekehrten Betrachtung: die grofsen Züge der geschichtlichen Entwicklung sollen das Vorbild, den Plan abgeben für die Entwicklung oder gar für die Erziehung des einzelnen.

Als klassischer Vertreter dieser Anschauung kann Rousseau gelten, wenn er sie auch nicht scharf formuliert hat. Sein Emil soll »die Wissenschaft nicht lernen, sondern erfinden«; ebenso soll er die Ordnungen des menschlichen Lebens, Recht, Sitte, Religion durch eigenes Erfahren und Erleben sich erwerben, ja er soll wie Robinson auf seiner wüsten Insel alle Kulturgüter sich in möglichst weitem Umfang selbst schaffen lernen und damit die wichtigsten wirtschaftlichen und intellektuellen Kulturstufen der Menschheit durchlaufen. An eine direkte Verwertung kulturgeschichtlich überlieferter Stoffe in diesem Bildungsgang kann Rousseau freilich nicht denken, da er ja überhaupt alle Überlieferung ablehnt und seine Erziehung lediglich auf die in der Person des Zöglings unmittelbar vorhandenen Anlagen und Triebe gründen will. So ist er denn trotz seiner geschichtsphilosophischen Konstruktionen auch in der Erziehung in hohem Grade unhistorisch und findet nach dieser Richtung in der Hauptlinie der deutschen Aufklärungspädagogen getreue Nachfolge.

Nur bei tieferen Geistern erwuchs auf dem Grunde der auch durch Rousseau empfangenen Anregungen eine wahrhaft historische Auffassung der Erziehung. So vor allem bei Herder, der die Parallele zwischen den Hauptepochen der menschheitlichen Entwicklung und den Hauptperioden der Einzelentwicklung angelegentlich durchführt und zugleich das Eintauchen des heranwachsenden Individuums in die Überlieferungen jener Hauptepochen fordert. Lessing spricht in seiner »Erziehung des Menschengeschlechts« den Gedanken aus: »Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, mufs jeder einzelne Mensch erst durchlaufen haben.« Schiller stellt in seiner zur selben Zeit verfafsten Abhandlung über den Zusammenhang zwischen tierischer und geistiger Natur die Individual- und Menschheitsentwicklung ebenso in Parallele wie nachmals in den Briefen über die ästhetische Erziehung bei der Kennzeichnung der drei Hauptstufen des physischen, ästhetischen, moralischen Zustandes.*)

Bei den eigentlichen Pädagogen begegnet uns in Gedikes »Aristoteles und Basedow« (1779) der Satz: »Die Entwicklung der einzelnen Menschen geht eben den Gang, wie die des Menschengeschlechts.« Pestalozzi operiert in seinen mühsamen »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« beständig mit der Nebeneinanderstellung von Einzel- und Gesamtentwicklung, wobei sich ihm die drei Hauptstufen der Sinnlichkeit, des gesellschaftlichen Rechts, der Sittlichkeit gegeneinander zu verhalten scheinen »wie Kinderjahre, Jünglingsjahre und Männerjahre« (S. W. ed. Seyffarth X, 134). In den Briefen »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« erklärt er »den Unterricht dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts an sich selbst näher gebracht« zu haben und behauptet in Bezug auf den Sprachunterricht: »Wir müssen mit der Erlernung der Sprache bei unseren Kindern eben den Gang gehen, den die Natur in Rücksicht auf diesen Gegenstand mit dem Menschengeschlecht ging.« (Wie Gertrud usw. ed. Mann IX, 1 und X, 12.) Ähnliche Andeutungen finden sich bezüglich der beiden anderen Elementarmittel: Form und Zahl. Aber es handelt sich dabei eben doch nur um Elementarmittel, um die Anfänge der Bildung, wie sie sich der psychologischen Überlegung unmittelbar ergeben, und von einer Anlehnung des Unterrichts an den eigentlichen Inhalt der überlieferten Geschichte ist nirgends die Rede.

In solchem Sinne wirksam wurde das

*) Nähere und reichere Belege über das Auftreten des Analogiegedankens und seine geschichtliche Entwicklung bieten Vaihingers und Kleinsorges unten angeführte Schriften.

historische Unterrichtsprinzip, soweit die Entwicklung hier in Betracht kommt, erst bei Herbart. Durch eine besonders sorgfältige Schulbildung mit dem klassischen Altertum vertraut gemacht, hatte er in den Schriftstellern desselben (die zugleich seinem Philosophieren wichtige Ausgangspunkte boten) in frühe begonnener Erziehertätigkeit wertvollste Bildungsmittel für die Jugend erkannt. In der Odyssee sieht er die »klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters« (Päd. W. ed. Willm. I, 291), in das man den Knaben zuerst einführen soll, um von da an der Hand der Geschichte »den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachzugehen« (ebenda 55), und so »in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben die interessanteste Versinnlichung des grofsen Aufsteigens der Menschheit« zu gewinnen (ebenda 348). Damit ist die unhistorische Einseitigkeit der Aufklärung prinzipiell überwunden. Statt sich zu sehr auf die eigenen kleinen Kunstmittel des Erziehers zu verlassen mahnt Herbart diesen vielmehr, »dafs nicht er, sondern die ganze Macht dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der dem Knaben gebührt und welchem er zur verständigen Deutung und zur verständigen Begleitung blofs beigegeben wurde.« Denn »das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, dafs sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre sei es als Warnung« (ebenda 337). Und so will Herbart durch chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern« (ebenda 441) »das Allgemeine im Individuellen darstellen, Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen« (ebenda 349). Damit ist ein die historischen Stoffe selbst in ihrer geschichtlichen Abfolge verwertender Erziehungsgang in aller Bestimmtheit ausgesprochen, der von Herbart selbst und seinen ersten Schülern (Dissen, Thiersch u. a.) freilich nur auf Auswahl und Anordnung der alten Klassiker beim Gymnasialunterricht praktisch angewendet wurde, so dafs die Ansicht entstehen konnte, es habe sich dabei nur um den neuhumanistischen Enthusiasmus für das Griechische gehandelt, dem doch Herbart wiederholt ausdrücklich entgegentritt. Einer seiner späteren Schüler, Brzoska (Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare 1836, Ausgabe von Rein 1887, S. 15), sprach unter unmittelbarer Berufung auf Herbart als »Hauptsatz der Pädagogik« aus: »Der aus der Wiege erwachsende Mensch gibt ein vollkommen analoges Bild zu der Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts,« und leitete daraus die Notwendigkeit einer geschichtlichen Anlage und Fundierung der gesamten Erziehungsarbeit ab.

Innerhalb der Schule Herbarts griff dann Ziller das historische Unterrichtsprinzip wieder auf, das ihm zwar keineswegs der eine »Hauptsatz der Pädagogik«, sondern nur einer »neben andern feststehenden Grundsätzen« war, das er aber mit seiner auf das Praktische gerichteten Energie und Konsequenz viel weiter und ausgiebiger verwertete, als seine Vorgänger. Die von Herbart über Gesinnungsunterricht und über chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren gegebenen Andeutungen verbindend und durchführend stellte er als »konzentrierende Mittelpunkte« des Unterrichts »Gesinnungsstoffe« auf, deren Auswahl und Fortschritt so einzurichten ist, »dafs sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes- und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im grofsen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.« (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 1865, S. 427.) Diese Forderung gilt nicht nur für das Gymnasium, sondern auch für die Volksschule, welche dazu die heils- und profangeschichtlichen Stoffe zu verwerten hat. Auf die Stellung des a. T. im kulturgeschichtlichen Unterrichtsgang hatte übrigens schon Kohlrausch als Herbarts Schüler in Göttingen unter Berufung auf Herder hingewiesen (Herbarts Päd. Schr. I, 559). Zillers Bemühungen nun waren, indem er den Unterricht von seinen untersten Stufen

an organisch aufzubauen suchte, hauptsächlich auf Ausführung dieses geschichtlichen Volksschullehrplanes gerichtet. Auch versuchte er gegenüber manchen Bedenken und Zweifeln den Parallelismus zwischen der Reihe der heilsgeschichtlichen Stoffe und den Entwicklungsstufen des einzelnen in seinem Verhältnis zur sittlich-religiösen Gemeinschaft nachzuweisen (Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. XIII, 117 ff.), was ihm indes keineswegs in überzeugender Weise gelang. Viel wichtiger als diese Deduktionen war für die praktische Ausgestaltung des kulturgeschichtlichen Unterrichtsprinzipes das von Rein und seinen Eisenacher Mitarbeitern Pickel und Scheller inzwischen begonnene Werk »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen (1. Auflage 1878—1885), welches die Durchführung der »kulturhistorischen Stufen«, sowie der »Konzentration des Unterrichts« im Sinne Zillers für die acht Volksschuljahre im einzelnen aufzeigte und die Arbeit der Volksschule in weiten Kreisen wesentlich beeinflufst hat. Auch der Unterricht an höheren Schulen hat sich dem Einflufs der neuen Ideen nicht entziehen können (vergl. Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien 1890), wenn auch die gröfsere Festigkeit der hier vorliegenden Traditionen es weniger zu durchgreifenden Änderungen hat kommen lassen.

Inzwischen war durch Darwins Lehre von der in langer Entwicklungsreihe vollzogenen Entstehung der tierischen Organismen mit dem Menschen als Schlufsglied und die hierzu merkwürdige Beziehungen aufweisenden Tatsachen der Embryologie (auf die bereits Herder aufmerksam geworden war) der Gedanke der Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung, ja der Wiederholung dieser durch jene in kurzem Auszug für die Welt der physischen Organisation mit gröfster Anschaulichkeit und Wahrscheinlichkeit nahegelegt und wurde von hier aus bald auch in die pädagogischen Erörterungen hineingetragen, wie man besonders in Vaihingers »Naturforschung und Schule« erkennen kann. Gleichzeitig förderte die (gerade auch durch die Ideen und Probleme des Darwinismus) neubelebte anthropologische und kulturgeschichtliche Forschung sowie die durch Preyers bahnbrechendes Werk neu begründete Kinderpsychologie immer mehr Material zur richtigen Erkenntnis und Kennzeichnung von Gesamt- und Einzelentwicklung zu Tage.

Inmitten der pädagogischen Kreise aber schlofs sich namentlich an die Aufstellungen Zillers eine lebhafte Diskussion über die Gültigkeit und Tragweite des Prinzips in seiner theoretischen Richtigkeit und praktischen Verwertbarkeit, die augenblicklich zwar nicht mehr in lebendigem Flufs, aber doch auch noch zu keinem entscheidenden Abschlufs gekommen ist.

In der Tat mufs zugegeben werden, dafs gerade in der pädagogischen Verwertung des Analogiegedankens Einseitigkeiten und Unrichtigkeiten unterlaufen sind, vor denen man sich nur dadurch sichern kann, dafs man zunächst von der Gesamtentwicklung an der Hand der kulturgeschichtlichen Forschung ein bestimmtes Bild entwirft, dann ebenso die Einzelentwicklung für sich betrachtet und schliefslich die Beziehungen dieser zu jener untersucht. Die nachfolgende Darstellung versucht dieser Aufgabe nachzukommen. Dabei erwies es sich vor allem als notwendig, den komplizierten und vieldeutigen Begriff der Gesamtheit in die einzelnen Gebiete, aus denen er sich zusammensetzt — sie mögen hier Komponenten heifsen — zu zerlegen, zumal deren geschichtliche Entwicklung zum Teil eine recht verschiedene ist. Für jedes derselben galt es, die entscheidenden Entwicklungsmomente unter ausreichender Bezugnahme auf bestimmte Tatsachen klarzustellen — ein, zumal bei der gebotenen Raumbeschränkung, nicht ganz leichtes Unternehmen, das wohl auf einige Nachsicht rechnen darf. Die Hauptumrisse wenigstens dürften zuverlässig sein und der weiteren Ausführung einen sicheren Boden gewähren, obschon manche bisher vom pädagogischen Standpunkt unternommene Schematisierung von Geschichtsstufen dabei keine Bestätigung gefunden hat. Auch die Einzelentwicklung mufste um des einheitlichen Zusammenhangs willen hier noch einmal umschrieben werden, und auch da wird man manche Stufen vermissen, die andere — freilich durchaus nicht übereinstimmend — zu unterscheiden pflegen. Was sie an Detail der Gliederung zu gewinnen scheinen, geht an Sicherheit und

Allgemeingültigkeit der unternommenen Aufstellungen verloren. Man darf auch nicht meinen, Geltung und Wert des kulturgeschichtlichen Erziehungsprinzipes hänge davon ab, ob es gelinge in der Einzel- oder Gesamtentwicklung möglichst viele unmittelbar und regelrecht zueinander passende Stufen ausfindig zu machen. Diese Tendenz führt leicht zu Künsteleien, die die ganze Sache verdächtig machen, und das vermeintliche Mehr ist dann ein Weniger.

**2. Die Komponenten der Gesamtheit in ihrer geschichtlichen Entwicklung.** a) Die politische Gemeinschaft. Die geschichtsphilosophische Auffassung früherer Jahrhunderte, welche die Gemeinschaft aus getrennten Einzelwesen konstruierte und vielleicht aus einem Kampf aller gegen alle durch einsichtige Abwägung des persönlichen Vorteils erwachsen liefs, kann heute — obwohl sie durch einseitige Betonung des Konkurrenzkampfes im Darwinismus zeitweilig neue Stützen erhielt — als endgültig überwunden angesehen werden. Nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft ist das Ursprüngliche. Das gilt schon von der Tierwelt, bei deren höheren Formen wenigstens die wichtigste Naturgrundlage der Gemeinschaft ebenso wirksam ist als beim Menschen: die Verbindung der Eltern zur Erzeugung und Pflege des Nachwuchses. Sie schafft die Geschlechts- oder Stammesgemeinschaft, die auch über ihren nächsten Zweck hinaus ein einigendes Band abgibt für einen gröfseren Kreis von Individuen und so schon auf den niedersten Stufen das Prinzip der »gegenseitigen Hilfe« als gleichwertig neben dem des »Kampfes ums Dasein« erkennen läfst.

Die Grundform und den engsten Kreis dieser Geschlechtsgemeinschaft, durch welche die Erhaltung der Gattung sich vollzieht, bezeichnen wir als Familie; sie ist das soziale Elementargebilde, »die Zelle des sozialen Organismus« (Schäffle). In die Ursprünge des Menschengeschlechts freilich dürfen wir die Familie in der Geschlossenheit und Bestimmtheit, in der sie die geschichtlichen Zeiten kennen, nicht verlegen. Wahrscheinlich bildete die Horde, die unter einem Häuptling Männer, Frauen und Kinder in noch wenig geordneter Weise vereinigte, die Urform menschlicher Gemeinschaft. Die patriarchale Verfassung, der wir in den Anfängen der Geschichte meist begegnen, zeigt noch manche Überreste davon. Die Familie im engsten Sinne erscheint hier nur als untergeordnetes Glied der Stammes- und Geschlechtsgemeinschaft (Sippe, genus, γένος, clan), und solche Stämme sind es, die sich unter den geeigneten Bedingungen zur gröfseren Einheit des Volkes (gens) zusammenschliefsen. Das »Volk« ist das letzte Glied in der aufsteigenden Reihe von Verbänden, welche wesentlich und mit ausdrücklichem Bewufstsein sich auf Abstammungsgemeinschaft gründen und dieselbe, wenn sie, wie es in der Regel geschieht, nicht mehr durch wirkliche Überlieferung nachweisbar ist, durch Aufstellung von Stammvätern und Stammesheroen in Sage und Mythus dichtend konstruieren.

Bei diesen Bildungen ist jederzeit noch ein zweites Prinzip in Wirksamkeit getreten: die Ortsgemeinschaft. In den Anfängen der Kultur erweist es sich als sekundär: der Jäger und Nomade hat noch keinen fest bestimmten und abgegrenzten Wohnort. Aber mit der Sefshaftigkeit des Ackerbauers wird die Ortszugehörigkeit zu einem wesentlichen und bald zum entscheidenden Moment. So bildet sich die Mark- und Gaugenossenschaft, der »Stadtstaat« (civitas, πολιτεία) der Griechen und Römer — es ist die territoriale Gemeinschaft, gegenüber der auf gemeinsamer Abstammung beruhenden »gentilizischen« Gemeinschaft, wie wir sie hauptsächlich bei den Germanen — entsprechend ihrem weit späteren Übergang in fest abgegrenzte Wohnsitze — finden. Aber auch die Gaugenossenschaft schafft sich wohl im Heros eponymos den gemeinsamen Stammvater und bezeugt damit die gewichtige Rolle, welche der Abstammungsgemeinschaft im Volksbewufstsein zukommt.

In typischer Weise zeigt diese Verhältnisse die jedermann bekannte Überlieferung Altisraels. In den Erzählungen des Pentateuch haben wir die sagenhafte Konstruktion der Vorzeit, in der sich das schon territorial bestimmte Volksbewufstsein widerspiegelt: der gemeinsame Stammvater Abraham hält noch die verwandten Völkerschaften der Israeliten, Edomiter und Ismaeliten zusammen. Die letzteren sind schon einer Nebenehe entsprossen. Das spezifisch

israelitische Wesen aber ist in Jakob verkörpert, dessen 12 Söhne die 12 Stämme des Volkes produzieren. Zu einer die ganze Volksgemeinschaft umfassenden politischen Vereinigung hat es Israel nur ganz vorübergehend gebracht. Ihm war in der Menschheitsgeschichte die andere und zweifellos höhere Aufgabe zugefallen, den Gedanken eines Gottesreiches zu zeitigen, während es neben und über sich die Reiche dieser Welt entstehen und vergehen sah: die grofsen orientalischen Despotien, das alexandrinische, das römische Weltreich. In diesen greift der Staatsverband über die Volksindividualität hinaus und wird gebildet durch die kriegerische Obmacht eines Eroberervolkes und die das ganze Reich umspannende Regierung der Zentralgewalt. Erleichterter und gesteigerter Personen- und Güterverkehr auf dem Boden gleicher Staatsangehörigkeit schafft hier wichtige Berührungen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Volksindividualitäten und bereitet von dieser Seite her den Gedanken einer die ganze Menschheit umfassenden Gemeinschaft vor.

Eigentümliche Organisationsformen bringt das Mittelalter zur Entwicklung, zunächst im Feudalsystem, das, auf der Idee und Institution der altgermanischen Gefolgschaft ruhend, mit diesem ideellen Moment sich machtvoller im grofsartigen Bau der mittelalterlichen Papstkirche bewährt als auf politischem Gebiet, wo es keine dauerhaften grofsen Verbände homogener Glieder schaffen kann, wo vielmehr jede Verschiebung der Machtverhältnisse Erschütterung der bestehenden Ordnung mit sich bringt und aufsteigenden Herrschaftsgelüsten unausgesetzt Nahrung gibt. Um so wirksamer wird im Mittelalter ein zweites Prinzip: der Zusammenschlufs gleichartiger sozialer Elemente zu den grofsen einheitlichen Verbänden der Städte und Stadtbünde, der Stände, der Innungen und Gilden, welche gröfsere Kreise oft fester umfassen als die Zugehörigkeit zu der nur locker gefügten politischen Einheit.

Aus den Kämpfen, welche die Neuzeit einleiten, geht zunächst der absolutistische Staat hervor, in welchem die auf Militärmacht gestützte Omnipotenz der Obrigkeit im Gegensatz zu den Untertanen an das römische Kaisertum erinnert. Den Rechten der »Stände« bleibt hier in der Regel wenig Raum, bis die grofsen Revolutionen des 17. und 18. Jahrhunderts zum modernen Rechtsstaat führen, der in seiner unter Mitwirkung der Gesamtheit zu stande gekommenen »Verfassung« allen »Staatsbürgern« gleiche Rechte zusichert. Der nivellierenden Gleichmacherei aber, welche aus dem abstrakt gefafsten Staatsbegriff als lediglich politischer Organisation sich ergibt, arbeitet in unserem Jahrhundert ein kräftig entwickeltes Nationalgefühl entgegen, und in den »Nationalstaaten« der Gegenwart kommt wieder das Bewufstsein der Stammesgemeinschaft zu entscheidender Geltung, allerdings in wesentlich anderer Form, als wo es auf früheren Stufen geschichtlicher Entwicklung noch die reale physische Abstammungsgemeinschaft zu seinem Inhalt hatte. Die gemeinsame Sprache mit dem reichen in ihren Schriftdenkmälern niedergelegten Bildungsinhalt, die gemeinsame Staatsangehörigkeit und die in beiden gegebene Gemeinsamkeit historischer Überlieferung sowie die Übereinstimmung in Lebensgewohnheiten und Geistesrichtungen konstituiert hier das Nationalbewufstsein, durch das man sich als Sohn seines »Vaterlandes« — die gemütvolle, innerliche und innige Erfassung des Staatsbegriffs — weifs. Dem Staat gilt loyale Gesetzestreue der Staatsbürger, dem Vaterland die hingebende, opferwillige patriotische Gesinnung seiner Söhne. Einen besonderen Ausschnitt aus dem Vaterland bildet noch die »Heimat«, als der in den Bereich unserer unmittelbaren Erfahrung fallende Kreis unserer Umgebung. Er gibt in Verbindung mit dem engsten Kreis, der Familie, die konkrete Grundlage ab für alles zugleich historisch und territorial bedingte Gemeinschaftsbewufstsein und so spricht man gerne von der Heimat, wenn man die volle sinnliche und gemütliche Resonanz im Bewufstsein der Zugehörigkeit zu einem gröfseren Ganzen durchklingen lassen will. Nicht überall deckt sich die politische mit der linguistisch-kulturellen Nationalität, woraus eigentümliche Durchschneidungen der Gemeinschaftskreise und besondere Nuancierungen des Gemeinschaftsbewufstseins erwachsen, denen im Leben der Gesamtheit eine wichtige Rolle zufällt. Denn tatsächlich ist der Einzelstaat heute auch äufserlich nicht mehr

die umfassendste Gemeinschaft, welche die Menschen verbindet. Es gibt feste Formen und Einrichtungen eines internationalen staatlichen Verkehrs, welcher die in stets weiterem Umfang realisierte Tendenz hat, schliefslich die ganze Erde zu umspannen und durch gewisse Organisationsformen das ganze Menschengeschlecht zu umfassen. In dem Kreise »weltbürgerlicher« Ideen hat man diesen Gedanken bis zu einem alle nationalen Unterschiede verwischenden Ende ausspinnen wollen. Das kräftige Nationalbewufstsein unserer Tage bildet nur eine gesunde Reaktion gegen diese Verschwommenheit und Verflachung, welche übersieht, dafs reichgegliederte Individualisierung auch in gröfsten Zusammenhängen nur förderlich ist, während andererseits das Durchgehen und Übergreifen nationaler Eigentümlichkeit über politische Grenzen die Gewähr für Interessengemeinschaft und wechselseitige Verständigung unter den verschiedenen Staaten bietet.

b) Arbeit und Wirtschaft. In und mit der ersten Gemeinschaftsbildung erscheint als gleich grundlegend für alle menschliche Kultur die Arbeit, d. i. die zunächst auf Beschaffung der äufseren Existenzbedingungen gerichtete absichtliche überlegte Tätigkeit, die wir in ihren entwickelteren Formen der Ausnutzung und Verwertung der Naturobjekte als Wirtschaft bezeichnen. Nahrung, Kleidung, Wohnung sind die Hauptbedürfnisse, Früchtesammeln, Jagen und Fischen, Züchtung von Weidetieren, Ackerbau, mannigfache Bearbeitung und Gestaltung der Rohstoffe unter Zuhilfenahme des Feuers und selbstgefertigter Werkzeuge sind die Hauptformen der Arbeit, durch welche jene befriedigt werden. Die entscheidende Grundlage für die Weiterentwicklung nicht nur der Arbeit, sondern der Kultur überhaupt bietet erst der Ackerbau. »Nicht zufällig hat das Wort Kultur auch noch den Sinn des Ackerbaues. Hier liegt seine etymologische Wurzel und auch die Wurzel dessen, was wir im weitesten Sinne unter Kultur verstehen. Das Hineinarbeiten einer Summe von Kraft in eine Erdscholle ist der beste, meistversprechende Anfang jener Unabhängigkeit von der Natur, die in ihrer Beherrschung durch den Geist ihr Ziel findet« (Ratzel). Oder um es mit dem allen geläufigen Dichterwort zu sagen:

> Dafs der Mensch zum Menschen werde,
> Stift er einen ew'gen Bund
> Gläubig mit der frommen Erde,
> Seinem mütterlichen Grund.

Ursprünglich bildet die Geschlechtsgemeinschaft auch eine unabhängige, sich selbst genügende Arbeits- und Wirtschaftsgemeinschaft. Über diese greift zunächst der Tauschverkehr hinaus, zu dem namentlich bei engerem Zusammenleben in festen Wohnsitzen infolge vermehrter Bedürfnisse und erhöhter Schwierigkeit ihrer Befriedigung auch innerhalb derselben Gemeinschaft die Arbeitsteilung tritt. Damit sind die beiden Hauptfaktoren gegeben, die eine immer weiter gehende Differenzierung der menschlichen Leistungen und einen wirtschaftlichen Zusammenhang zwischen gröfseren Kreisen herbeiführen bis zu der unübersehbar reichen Gliederung heutiger Güterproduktion in den mannigfachsten Formen des Klein- und Grofsbetriebs und der tatsächlich die ganze Erde umspannenden Einheit des Welthandels. Der enge Zusammenhang dieser wirtschaftlichen mit der sozialen und politischen Entwicklung ist so naheliegend, dafs es nicht nötig erscheint, ihn hier im einzelnen nachzuweisen. Beides zusammen führt zur Gliederung der menschlichen Gesellschaft nach Klassen, Ständen, Berufsarten und damit zur Bildung von Gemeinschaftskreisen, welche als Einschlag in den Aufzug der politischen und nationalen Verbände erst das eigentliche soziale Gewebe herstellen.

c) Die Religion bildet ein weiteres Grundelement alles menschlichen Gemeinschaftslebens. Sie stellt sich uns dar in gewissen Vorstellungen über die den Weltlauf — in engerem oder weiterem Umfang — beherrschenden Mächte und im Verhalten zu denselben.

Die niedrigste Stufe religiösen Vorstellens finden wir im Fetischismus und Animismus. Völlig unreflektierte Übertragung des eigenen Lebensgefühls auf Gegenstände der nächsten Umgebung (anthropopathische Auffassung) geleitet durch einen ohne alle eigentliche Erkenntnis unter den Impulsen von Furcht und Hoffnung, Schrecken und Überraschung wirksamen Kausalitätstrieb macht entweder die Gegen-

stände selbst in ihrer unmittelbaren Erscheinung zu den Glück oder Unglück bringenden Mächten oder läfst ihnen spukhafte Geister als Urheber der besonderen Schickungen innewohnen. Gröfste Zufälligkeit und Zusammenhanglosigkeit, Mangel aller höheren Gedanken und Gesinnungen, rohe Prozeduren, durch die der Fetisch geneigt gemacht oder besänftigt oder bestraft werden, kennzeichnen diese im eigentlichsten Sinn prähistorischen, blofsen Naturvölkern eigentümlichen Religionsformen, die man darum wohl auch nur als »Vorstufe« der Religion gelten läfst. Wie tief sie aber im menschlichen Wesen gegründet sind, zeigen am besten die zahlreichen »Überlebsel«, durch die sie sich neben und in den höheren Religionsformen bis auf diesen Tag erhalten. Zauberei und Aberglaube sind auch heute nicht ausgestorben und der Fetischismus steht nirgends mehr in Blüte als in offiziell geheiligten und gehüteten Anschauungen und Gebräuchen einzelner christlicher Kirchen.

Die Weiterentwicklung der Religion über jene Vorstufe hinaus beruht auf dem aus den Erfahrungen des Traumlebens und den Erscheinungen der Ohnmacht und des Todes erwachsenen Seelenglauben, der als Toten- und Ahnenverehrung praktisch-kultische Formen annimmt. Er erst schafft eigentliche Götter, d. h. mit allen Attributen der Persönlichkeit ausgestattete Wesen, die man nunmehr auch hinter den grofsen, das Menschenleben augenfällig bedingenden Naturerscheinungen (Himmel, Gestirne, Luftkreis, Witterungsvorgänge, Erde, Meer) sieht. Von besonderer Bedeutung ist hierbei der enge Zusammenhang mit der Stammesgemeinschaft, der schon in dem Ursprung aus Ahnenverehrung wirksam hervortritt. Stammesgenossenschaft ist immer auch Kultgenossenschaft und findet in dieser ihren bestimmtesten Ausdruck. Die Gottheit ist — auch da, wo sie nicht geradezu als der Stammesheros verehrt wird — Stammesgottheit, oder bei Erweiterung der Stämme zum Volk Nationalgottheit zugleich mit der lokalen und territorialen Bedingtheit, welche der feste Landbesitz in sich schliefst. Sie nimmt eine zentrale Stellung ein auch in der geschichtlichen Überliefernng; auf sie wird die Entstehung des Volkes und die Leitung seiner Geschicke zurückgeführt. In ihr prägt es seine Ideale, das was ihm als besonders wertvoll und würdig gilt, aus, und so erhält die Religion wesentlich ethischen Gehalt: die Gottheit ist die Trägerin und Hüterin des Guten und Rechten. Der Kultus nimmt feste wohldurchgebildete Formen an mit Tempeln, Götterbildnissen, Priesterschaft, feierlichen Riten, wobei es dann freilich zu Rückfällen und Fetischismus und Schamanismus (Zauberwesen) kommen kann. Wenn sich nun gar bewufst künstlerisches Schaffen der religiösen Stoffe bemächtigt, so entstehen jene herrlichen Ausprägungen veredelten und gehobenen Menschentums, wie wir sie in den Göttergestalten vor allem der griechischen Dichtung und Kunst in einer von keiner Folgezeit überbotenen Vollendung besitzen. Ob dabei von vornherein eine polytheistische Spaltung in eine Mehrheit von Persönlichkeiten stattfindet, ist nicht von prinzipieller Bedeutung; vielmehr erscheint es als das natürliche, dafs zunächst nur eine Stammesgottheit henotheistisch geglaubt und monolathrisch verehrt wird. Ihr polytheistisches Komplement findet sie an den Gottheiten der Nachbarstämme und wenn es etwa zu einer Art Vereinigung mit diesen kommt, so ist damit der praktische Polytheismus gegeben, wie er schliefslich zum wohlgegliederten Götterstaat des griechisch-römischen Olymps führt — hier freilich unter bewufst schaffender dichterischer Gestaltung. Auch die Religion Altisraels gehört noch durchaus dieser Stufe an, während zugleich zahlreiche Überlebsel auf die animistischen und fetischistischen Anfänge hinweisen. Der Stammesgott Jahve, den Moses in den Wettern des Sinai erkennt, trägt ausgesprochen anthropomorphe und naturhafte Züge. Er ist der Sturm- und Gewittergott, aber zugleich ist er ein eifriger Gott, der Rechtschaffenheit und Reinheit des Lebens auf den Hauptgebieten der Gemeinschaft fordert und vor allem keine andere Gottheit in seinem Volk und Land duldet. Dieser so stark hervortretende ethische Zug seines Jahvedienstes gibt in Verbindung mit glücklichen Eroberungs- und Verteidigungskämpfen dem Volk die ungeheure stammerhaltende Energie, die sich bis auf den heutigen Tag bewährt. Die nationale und territoriale Beschränktheit der Religion er-

weist sich hier als wirksamste Schutzwehr gegen das Untergehen im Völkergemisch.

Die Entstehung dieser anthropomorphen Nationalreligionen liegt noch im Halbdunkel der Anfänge geschichtlichen Lebens und entspringt hier mehr der gleichartigen Stimmung der Gesamtheit als dem bewufsten Schaffen des Einzelnen. Dagegen vollzieht sich die Durchbrechung ihrer Schranken und damit die Erhebung zu einer neuen höheren Form der Religion im hellen Licht der Geschichte, und zwar zunächst immer in einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten, die man heute allgemein als Propheten, Sprecher Gottes, Träger der göttlichen Offenbarung bezeichnet. Der Prophet erlebt in sich Gott als eine mit keinen menschlichen Mafsstäben zu umspannende Macht, deren Wesenheit wir darum als Geist bezeichnen; ihr Wirkungsbereich beschränkt sich nicht auf das einzelne Volk, er umfafst die ganze Welt und so kann die Gottheit als absolute höchste Macht auch nur eine sein. Das ist die prophetische, geoffenbarte, geschichtliche, geistige Religion des Monotheismus — ihrem Grundwesen und ihrer Bestimmung nach zugleich Weltreligion. In ihrer Einzelerscheinung freilich hält sie zunächst den Zusammenhang mit dem Volkstum und der Volksreligion, aus der sie emporgewachsen ist, fest. Deren Vorstellungsformen bilden die unerläfsliche Einkleidung und Handhabe der neuen prophetischen Gedanken; alles aber, was an ethischen und Menschheitswerten überhaupt in jener enthalten war, nimmt die prophetische Religion in sich auf und sucht es von ungehöriger Beschränktheit und störenden Zutaten zu befreien. In diesem Sinn erhebt sie energischen Protest wider alles nur äufsere Gehaben in der Religion, wider das blofs Kultische, wider das verendlichende Herabziehen Gottes ins Irdische und fordert in diesem Irdischen einen reinen durch das gesamte Leben zu bewährenden Gottesdienst der Lauterkeit, Gerechtigkeit, Liebe. In diesem Zusammenhang wird auch der Gedanke von Lohn und Strafe als Ausflufs der göttlichen Gerechtigkeit festgehalten und gemäfs der gesteigerten Macht und Erhabenheit Gottes zu den grofsartigen Bildern von Gericht und Heilszeit ausgestaltet. Man kann überhaupt sagen: während in der naturhaft anthropomorphen Volksreligion der Gedanke der natürlichen Zusammengehörigkeit mit der Stammes- und Landesgottheit überhaupt, woraus das Gefühl unbekümmerter Lebenssicherheit erwächst, rückt die prophetische Religion den Abstand zwischen dem heiligen, überweltlichen Gott und dem sündigen, schwachen Menschen in den Mittelpunkt religiösen Verhaltens: es kommt zu dem, was wir mit einem kurzen Wort die religiöse Spannung nennen können, die Spannung der religiösen Werte gegen die Antriebe und Tatsachen des sinnlich-irdischen Lebens. Das »dennoch« ist ein Kernwort prophetischer Frömmigkeit. Die grofsartigste und namentlich für uns wichtigste Erscheinung dieses religionsschöpferischen Prophetismus haben wir in den Propheten Altisraels von Amos angefangen, bei welchen die ethischen und religiösen Motive mit wunderbarer Reinheit und Kraft vorherrschen. Aber in denselben Jahrhunderten treten ähnliche Persönlichkeiten im arischen Völkerkreis bei den Persern und Indern auf, und auch der energische Protest der griechischen Tragiker und Philosophen gegen die Verendlichung und Beschränkung des Religiösen in der überlieferten Mythologie liegt in derselben Linie, obschon bei der letzteren das theoretische Moment einheitlichen, widerspruchslosen Welterkennens überwiegt. So kommt Plato zur starken Spannung zwischen seiner eigentlich seienden Welt der Ideen, die in Gott ihren Grund- und Schlufsstein findet und der nicht seienden Welt der Erscheinungen, die uns hier umgibt. Das praktische Seitenstück dazu ist die buddhistische Weltverneinung durch Weltflucht.

Die prophetische Religion, die zunächst nur als individuelles Erleben eines Einzelnen in die Welt getreten ist, soll aber nun übergehen in das Leben der Volksgemeinschaft — ja vermöge ihrer universellen Tendenz zuletzt auf die ganze Menschheit. Ihrem Wesen entsprechend könnte der Weg dazu nur die prophetische Verkündigung, das Wort mit seiner gleiches Leben weckenden Kraft sein. Aber den grofsen und trägen Massen gegenüber, die es zu bestimmen gilt, versagt dieses reine Werkzeug des Geistes seine Wirkung, gröbere Mittel, greifbare Formen müssen angewendet werden: es kommt zur Kirchenbildung, zur

Organisation der Geistesreligion, wobei naturgemäfs die reine Geistigkeit starke Einschränkung erfährt und die prophetische Religion in Formen zurücksinkt, die sie prinzipiell bekämpft hatte. Die kirchliche Gemeinschaft wird wieder national-partikularistisch, Kultus und Priesterschaft erhalten eine feste Organisation und ausschlaggebende Bedeutung, die Überlieferung wird in kanonischen Schriften von unantastbarer Autorität gebunden, ein fest formuliertes Bekenntnis tritt an die Stelle echten Erlebens, wir haben die Gesetzesreligion, die Religion der äufseren Observanz. In der israelitischen Religionsgeschichte setzt diese Wendung scharf ein mit der josianischen Reform vom Jahre 623 v. Chr., einem weltgeschichtlichen Ereignis von höchster Bedeutung, dessen Folgen heute noch kenntlich nachwirken. Durch Einführung des normativen Gesetzbuches und strenge Regelung des Kultus sollen die prophetischen Ideen kirchlich-praktisch durchgesetzt werden. Aber in immer festerer Umklammerung durch das Gesetz erstarren diese schliefslich zu den harten und leeren Formen des werkgerechten Judentums.

Da bricht noch einmal ursprüngliche Offenbarung durch und zwar mit einer Reinheit, Kraft und Tiefe, welche alles Bisherige mächtig überbietet. Die starke Spannung, in welcher der Prophet die Majestät und Heiligkeit Gottes gegenüber der beschränkten und sündigen Welt erlebte, erscheint bei Jesus von Nazareth gelöst zum Bewufstsein inniger Wesensgemeinschaft mit Gott, die er tief und schlicht durch die engste menschliche Beziehung ausspricht, die schon in den Anfängen der Religionsbildung wirksam war: Unser Vater, der du bist im Himmel. Jesus ist mehr als ein Prophet, als der Sprecher Gottes, er ist nach der tiefsinnigen Fassung der johanneischen Gnosis das fleischgewordene Gotteswort selbst, die volle, unmittelbare Offenbarung göttlichen Wesens in menschlicher Gestalt. Das ist das erlösende, befreiende Evangelium von der im Sohn erschienenen Liebe und Gnade Gottes. Es zeigt das religiöse Leben auf einem Gipfelpunkt, der jede weitere Steigerung ausschliefst. Aber nicht die Weiterentwicklung.

Das Reich des himmlischen Vaters, der uns zu seinen Kindern geschaffen hat, ist zwar nicht von dieser Welt — und in diesem Sinn bleibt der von den Propheten zuerst klar ergriffene Gegensatz bestehen — aber es soll in diese Welt kommen: die Spannung soll zur Lösung führen, die Menschheit soll sich in all ihren Verhältnissen mehr und mehr mit Ewigkeitswerten erfüllen und durchdringen. Und so hebt nun von Jesus, den seine Jünger als den Messias, den Christus erkannt haben, die neue Entwicklung an: die Entstehung und Ausbildung der christlichen Kirche. Ihr Ziel ist trotz oder eben infolge der in Jesus Christus selbst vorhandenen absoluten Höhe des religiösen Bewufstseins ein unabsehbares, unendliches. Denn der Reichtum menschlicher Beziehungen ist so unermefslich und wächst fortwährend durch die steigende und sich erweiternde Kultur, dafs die Auseinandersetzung mit derselben beständig neue Aufgaben stellt und zwar um so mehr als das Christentum bei seinem Eintritt in die Welt schon eine naturnotwendige Verschmelzung mit der damaligen Kultur eingegangen war. Von diesem Boden aus hat die alte und die mittelalterliche Kirche an den erziehungsbedürftigen Völkern eine grofse Kulturmission ausgeübt, aber sie ist dabei schliefslich, statt die Welt mit ihrem Geist vollständig zu durchdringen, in ihren grofsen Hauptformen vom Geist der Welt überwältigt worden; dieselben Gefahren und Wandlungen, welche die prophetischen Kirchen der vorchristlichen Zeit schliefslich zur völligen Negierung ihres Ausgangspunktes führten, haben die Verweltlichung und Veräufserlichung der Papstkirche veranlafst und zwar gemäfs ihrer weit gröfseren Macht und Bedeutung in nur um so höherem und verhängnisvollerem Mafse. Dagegen erhebt sich dann in Persönlichkeiten von prophetischer Tiefe und Klarheit des Bewufstseins scharfer Protest, der ein Zurückgreifen auf die in Jesus von Nazareth ursprünglich erschienene Reinheit und Fülle religiösen Lebens Reform, Wiederherstelluug des echten Evangeliums fordert. Infolge solcher Forderung (welche übrigens in allen Stadien der Kirchengeschichte ausgesprochen worden ist) sind die Reformationskirchen entstanden, welche die grofse Aufgabe, die fortschreitende

Kultur mit dem vollen religiösen Gehalt zu durchdringen und das religiöse Leben wieder mit jener in Harmonie zu bringen auf neuer Basis in Angriff nahmen, wobei die Verbindung mit der nationalen Besonderheit wieder mehr in den Vordergrund trat: auf dem Boden der Reformation haben sich wieder nationale Kirchen, Volkskirchen gebildet, wobei aber reinlich unterschieden wird zwischen der menschlichen und darum auch mit vielen Unvollkommenheiten behafteten Erscheinungsform dieser »sichtbaren Kirchen« und der Idee der einen »unsichtbaren Kirche«, mit der sich die katholische Kirche identifiziert. Auch erheben diese Volkskirchen im Prinzip keinerlei partikularistischen Anspruch auf besondere Auserwählung und Abschliefsung, nur dem Umstand wollen sie Rechnung tragen, dafs die Einwirkung der Religion auf das Leben am besten erfolgen kann, wenn sie in organische Verbindung tritt mit den konkreten Ausprägungen des Volkstums.

Bei alledem zeigt sich dann doch auch immer wieder, wie auf der höheren Entwicklungsstufe der Religion in der Gesamtheit wie beim einzelnen Momente fortleben und -wirken, die eigentlich einer früheren Stufe angehören und mit ihr überwunden sein sollten. Vom Anthropomorphismus kann sich menschliches Vorstellen nie völlig frei machen und feste Formulierung und Organisierung ist immer bis zu einem gewissen Grade Verendlichung und Veräufserlichung.

So erklärt sich denn die grofse Mannigfaltigkeit, ja Zersplitterung und Verwirrung in den religiösen Zuständen der Gegenwart. Vor allem ist durch die Reformation jene gröfste Kulturkreise umfassende einheitliche Macht, wie sie die mittelalterliche Kirche noch besafs, vollständig in die Brüche gegangen und dürfte trotz aller darauf gerichteten Bemühungen des Papsttums auch nicht wieder hergestellt werden. Ja ein grofser Teil des modernen Kulturlebens geht — namentlich in seinen geistigen Strömungen — unabhängig von oder gar im Gegensatz zu Religion und Kirche seine Wege. Die ungeheure Ausweitung des diesseitigen Weltbildes durch die auch im Zeitalter der Reformation entsprungene moderne Wissenschaft, damit Hand in Hand gehend die Vermehrung und Steigerung materieller Lebensgüter bereiten heute der religiösen Spannung auf überweltliche Werte erhöhte Schwierigkeiten und Hindernisse. Grofse Kreise haben sie überhaupt aufgegeben und lehnen in ausschliefslicher Diesseitigkeit mehr oder weniger bewufst alles über die Welt der Erscheinungen und deren wissenschaftliche Erkenntnis hinausgehende ab. Sie übersehen dabei meist schon die grofse geschichtliche Tatsache, dafs die gesamte Kulturentwicklung seit fast zwei Jahrtausenden unter dem wesentlichen — wenn auch nicht immer unmittelbaren — Einflufs des Christentums sich vollzogen hat und verkennen vor allen Dingen das tief im Wesen der menschlichen Natur gelegene praktische und theoretische Bedürfnis nach einem Unbedingten, das sie nur infolge einer gewissen Kurzsichtigkeit schon in der Endlichkeit zu finden meinen. In Wahrheit wird die Religion und zwar in der für uns allein mafsgebenden und ausreichenden Form des Christentums auch forthin die Macht bleiben, als die sie in der Erziehung des Menschengeschlechts sich erwiesen hat. Insbesondere hat das Christentum zuerst die Idee der Menschheit als einer ganzen Einheit wirksam in die Welt gebracht; es ist heute, wo in der Tat die ganze Ökumene (bewohnte Erde) eine reale Gemeinschaft zu werden sich anschickt, mehr als je berufen, in Erfüllung seiner Weltmission die rechte Durchführung derselben zu fördern. Und wie es durch all' die Jahrhunderte in seinem wahren Wesen und Kern nicht nur Trägerin und Hüterin des Bewufstseins von der höheren Bestimmung des Menschen und damit aller echten und reinen Sittlichkeit war, sondern durch die Reinheit und Tiefe seiner Gottesauffassung auch dem Menschengeist die Weite und Freiheit der Betätigung eröffnet hat, der wir den Stand unserer heutigen Welterkenntnis verdanken, so wird auch forthin die Menschheit das Bewufstsein ihrer höchsten Aufgaben sich am wirksamsten lebendig erhalten im Rahmen christlicher Welt- und Lebensanschauung, wenn es die christlichen Kirchen nur verstehen, sich der fortschreitenden geschichtlichen Entwicklung anzupassen und nicht auch dasjenige festhalten wollen, was nicht zum Wesen des Christentums, sondern lediglich

sonderen Erscheinungsform desselben
er früheren Kulturepoche gehört. Die
sch-theologische Forschung, die im
hrhundert zu so bedeutenden Ergeb-
geführt hat, ermöglicht eine sichere
führung dieser Unterscheidung und
o heute zu einem wesentlichen Faktor
des praktisch-kirchlichen Lebens. Sie
g die Widersprüche zu beseitigen, in
sich die überlieferten kirchlichen
auungen zu berechtigten Seiten der
nen Kultur stellen, und läfst dann
ie eine im Wesen aller Religion ge-
grofse Spannung übrig, welche
die volle Wirklichkeit dieses Lebens
ı ihr die Ewigkeitswerte einer höhe-
estimmung der Menschheit ausprägen
e.

Sitte und Recht. In jeder mensch-
Gemeinschaft steht das Tun und
des einzelnen unter der Herrschaft
tte, die nicht mit dem physischen
ge des Naturtriebes, des tierischen
cts wirkt, sondern als normative
empfunden wird, der sich der Mensch
ewufstsein unterwirft, wodurch er
zum freihandelnden Wesen wird.
ünglich entstanden als ein gleich not-
ges Ergebnis der eigentümlichen
ophysischen Organisation des Men-
, wie alle übrigen Grundelemente
hlicher Existenz (die besondern Ge-
chaftsformen, die Sprache, die Arbeit,
eligion) läfst sich die Sitte in ab-
unter einem doppelten Gesichts-
betrachten, indem es einerseits auf
bjektive Gebiet, dem die Sittennorm
ıdrerseits auf die Stellung des handeln-
ubjekts gegenüber der Sitte ankommt.
der objektiven Seite besteht die auf-
ıde Entwicklung zunächst in der fort-
tenden Ausdehnung der Sitte über
Angelegenheiten des Lebens: immer
er bleibt der rohen Leitung blofs
die natürlichen Triebe überlassen.
sich damit auch die subjektive Form
usübung der Sitte ändert, kann frei-
er Schein entstehen, als ob die eigent-
Sitte eine Einschränkung erfahre, in-
das Handeln in immer weiterm Um-
der individuellen Selbstbestimmung
ssen bleibt. Aber das geschieht nicht
oder gar gegen, sondern eben durch
tte im Sinne des Dichterworts: »Und
allein durch seine Sitte kann er frei und mächtig sein.« Ein zweites Moment des Fortschritts liegt in der Reinigung und Veredlung der Sitte, die immer mehr die Würdigung höherer, allgemeinerer Ziele zu ihrem Inhalt bekommt, ein drittes endlich in der Vertiefung und Verinnerlichung, welche als Gegenstand des Gebots und Verbots nicht mehr nur die äufsere Handlung, sondern die Gesinnung ansieht. Erst wo die beiden letzten Momente zur Geltung kommen, sprechen wir von »Sittlichkeit« im Gegensatz zu den vielleicht noch rohen und rein äufserlichen »Sitten«. Die hier angedeutete Entwicklung läfst sich verfolgen von den alt-israelitischen Sittengeboten durch den Dekalog (Ex. 10 u. Deut. 5) bis zum »Ich aber sage euch« Jesu Christi.

Subjektiv erscheint das Sittengebot, indem es dem regellosen Gelüsten und Gehaben eine Schranke setzt, zunächst wohl immer als ein Fremdes. Aber dieses Fremde wird getragen von einer Autorität, der man sich unbedingt unterworfen findet: von der Geschlechtsgemeinschaft in Familie und Stamm. Denn jede Sitte hat ihren Ursprung und ihre Wirksamkeit nur in der Gemeinschaft, sie ist Familien-, Stammes-, Volkssitte. Wie aber das Individuum auf niedriger Kulturstufe noch völlig im Banne des Gemeinschaftslebens steht, so empfindet es die Herrschaft der Sitte doch nur in geringem Mafse als Einschränkung eines persönlichen Selbstbestimmungsrechtes, das ihm nur noch wenig zum Bewufstsein gekommen ist. Zur Autorität der Gemeinschaft gesellt sich noch eine zweite oder ist vielmehr in jener beschlossen: die Scheu vor den Göttern. Menschliche Gemeinschaft, sagten wir, ist in den Anfängen der Kultur immer zugleich Kultgenossenschaft, und so ruht denn alle Sitte auch auf einem religiösen Grunde. Gemeinschaft, Religion, Sitte erscheinen hier überhaupt als organisch verbundene Gebiete. Zieht die Verletzung der Sitte durch den Einzelnen für ihn die Störung des Gemeinschaftsverhältnisses bis zum Ausschlufs oder zur völligen Tilgung aus der Gemeinschaft nach sich, so wird durch die hinzutretenden religiösen Vorstellungen die Strafe auf das transcendente Gebiet verlegt und ins Unermefsliche und Ewige gesteigert. Mit der

wachsenden Kultur und hier namentlich infolge von Berührung mit fremden Volkselementen tritt aber eine Erschütterung der bis dahin geltenden Autoritäten ein. Statt bei ihnen die allgemein-gültigen, unabänderlichen Mafsstäbe des Guten und Bösen zu finden, sucht der Einzelne die Entscheidung hierüber in seiner individuellen Vernunft, in seinen persönlichen Bedürfnissen und Wünschen. So ist er hineingestellt in den Widerstreit der Motive, der uns heute als unerläfsliche Vorbedingung aller echten Sittlichkeit erscheint. Ihre Vollendung erreicht diese da, wo an Stelle passiver oder gar widerwilliger Unterordnung unter das Sittengebot (vielleicht aus eigennützigen Motiven, mögen diese auch »höherer« Art sein, wie Anerkennung, Ehre, Nachruhm oder jenseitige Belohnungen) die innerliche Durchdringung des eigenen Willens mit objektiven sittlichen Zwecken tritt, wo »der Mensch das Gute tut, weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind.« Jene Loslösung von Autoritäten steht uns geschichtlich besonders in der »Aufklärung« (s. d. Art.) der Neuzeit nahe, aber auch das Altertum kennt sie (a. a. O. S. 315 f.) und in der Geschichte Israels begegnet sie uns wiederholt — besonders als Folge fremdnationaler Einflüsse, wo sie dann immer den energischen Protest der Propheten oder der Priester hervorruft. Völlig überwunden aber ist der Gegensatz zwischen objektiven Normen und subjektiven Antrieben in Jesus Christus: in reiner Gottes- und Menschenliebe den Willen des himmlischen Vaters zu tun ist ihm tiefstes und freudig empfundenes Herzensbedürfnis. Der religiöse Idealismus verbindet sich hier innerlichst mit dem den Gesetzesstandpunkt des alten Judentums überwindenden ethischen Idealismus, und so fällt denn vom echt christlichen Standpunkt das Sittliche mit dem Religiösen, welches manche Moralsysteme reinlich zu trennen sich bemühen, wieder in eins zusammen. Die offenkundige Wirkung christlicher Weltmission zeigt sich in der Tat vor allem auf dem Gebiet der Sitte und Sittlichkeit, nicht zuletzt in der »allgemein menschlichen« Sitte, die heute die ganze Kulturmenschheit umspannt und verbindet — so äufserlich und so weit entfernt von der Höhe christlichen Ideals dieselbe auch im einzelnen erscheinen mag.

Das »Recht« erfordert hier keine besondere Betrachtung, denn es ist (im vorliegenden Zusammenhang) nichts anderes als die durch Satzung fixierte und im Notfall von der öffentlichen Gewalt exequierte Sitte. Sofern es seiner Natur nach immer auf ein Äufseres geht, erreicht es nie die volle Höhe sittlicher Wertbestimmung. Ja, ein vollkommen sittlicher Zustand der Gesellschaft würde einen grofsen Teil des Rechts ganz entbehrlich machen. Andrerseits ist es aber doch die Aufgabe fortschreitender Rechtsentwicklung, dafs sie immer mehr von echt sittlichem Geist erfüllt werde. Wie eine allgemein menschliche Sitte, so gibt es heute auch ein von allen Kulturstaaten als verbindlich anerkanntes Völkerrecht, dessen eventuelle Exequierung freilich nicht unter so sicheren Garantien steht wie das Recht innerhalb des einzelnen Staates.

e) Überlieferung und Geschichte. Bewahrung und Pflege einer mehrere Generationen umspannenden Überlieferung ist ein wesentliches Moment jeder bewufsten Familien-, Geschlechts- oder Volksgemeinschaft und zugleich entscheidende Vorbedingung aller eigentlichen Kultur. Wir begegnen ihr daher tatsächlich überall, wo eine solche Gemeinschaft sich findet. Zunächst allerdings in der phantasiemäfsig gestalteten Form der Sage, des Mythus. Damit ist denn zugleich der organische Zusammenhang der Überlieferung mit der Religion angedeutet, wozu sich noch der mit der Sitte gesellt, denn auch die Sitte entsteht nur durch Überlieferung. Zunächst ist die Überlieferung naturgemäfs nur eine mündliche und pflanzt sich fort als Erzählung, Lied, Spruch, Satzung. Ihre äufsere Fixierung findet sie an bestimmten Örtlichkeiten, Denkmälern und an ererbten Gegenständen. Wo der rückschauende Blick in den wechselvollen Geschicken des Volks eine aufsteigende Entwicklung gewahrt und wo bedeutende Ereignisse der Gegenwart als wesentliche Umgestaltung bisheriger Zustände erscheinen, wächst die Wertschätzung des einzelnen Geschehens und es entsteht das Bedürfnis einer genaueren Fixierung desselben: die Chronisten und Annalisten beginnen ihre Einzel-

arbeit und bereiten damit den Boden für die eigentlichen Geschichtschreiber, welche die ganze Volks- oder vielleicht sogar Menschheitsgeschichte zum Gegenstand zusammenfassender Darstellung machen. Und diese Darstellung wendet sich immer an die Gegenwart, die sie belehren, weisen will. Sie wird so zur pragmatischen Geschichtschreibung, indem sie den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung in dem Tun und Leiden der Menschen aufweist. Religiös gestimmten Gemütern wird die Geschichte dadurch unmittelbar zur Offenbarung der göttlichen Weltregierung.

In grofsartigem Beispiel stellt uns diese Entwicklung die biblische Geschichtschreibung vor Augen: von den sagenhaften Erzählungen aus der Wander- und Eroberungszeit durch die Chronisten und Hofhistoriographen der Könige bis zu den grofsen und tiefsinnigen Geschichtskonstruktionen prophetischer und priesterlicher Schriftsteller, welche »die Geschichtsphilosophie« geradezu als »die Schöpfung Israels« erscheinen lassen (Paulsen). In ihren Händen gewinnt insbesondere auch die israelitische Stammessage jenen tiefen religiösen Gehalt, durch welchen sie für Jahrtausende zum hauptsächlichen »Träger und Mittel religiöser Volksbildung« geworden ist (Reufs). Gemäfs der universellen Gottesvorstellung dieser Kreise wird ihnen die Geschichte zur universellen Menschheitsgeschichte — natürlich im Rahmen ihres geographischen und historischen Horizonts. Dieser universelle Zug ist der christlich-kirchlichen Geschichtschreibung geblieben, welche damit das Bewufstsein einer Solidarität der gesamten Menschheit ebenso genährt und lebendig erhalten hat, wie in den einzelnen Völkern und Staaten die betreffende Geschichte ein notwendiges Moment des nationalen oder patriotischen Bewulstseins bildet. Die moderne Geschichtschreibung scheint uns auf den ersten Blick ganz andere Bahnen zu wandeln wie die biblisch-kirchliche. Als kritische macht sie sich strenge Scheidung des Tatsächlichen von allen unverbürgten Zutaten zur ersten Aufgabe, die Zusammenhänge sucht sie rein kausal (mit Ausschlufs hineingetragener ideeller und teleologischer Momente) zu begreifen und darzustellen, und ihr hauptsächliches Arbeitsfeld findet sie in der speziellen Erforschung der verschiedenen Gebiete der Kultur und des geschichtlichen Verlaufs. Endlich sucht sie wesentliche Ergänzung bei den die menschlichen Zustände vorwiegend vom naturwissenschaftlichen Standpunkt betrachtenden Disziplinen der Geographie, Anthropologie und Wirtschaftslehre. Aber eben diese strengere und tiefere Forschung führt heute mehr und mehr zu jener universellen Auffassung des Menschengeschlechts als einer grofsen Einheit, gleichartig in ihrem Grunde, zusammenhängend in ihrer Entwicklung und deren Zielen, wie sie das Christentum allem wissenschaftlichen Erkennen vorausgreifend schon längst gehegt hat.

f) Schrift und Schrifttum. Als unerläfsliches Mittel eigentlich geschichtlicher Überlieferung ist uns die Schrift entgegengetreten. Es ist hier kurz an die Entwicklung derselben zu erinnern aus der anfänglichen Schriftmalerei (Bilderschrift), die teils Aufzeichnungen religiösen und geschichtlichen Inhalts, teils brieflicher Mitteilung diente (indianische Bilderbriefe), durch die Wort- und Silbenschrift bis zur Lautschrift unserer heutigen »Buchstaben«, deren Name noch ihren Ursprung aus dem germanischen Losorakel (auf Buchenstäbchen geritzte Runen) andeutet, ferner an die Tatsache, dafs alle Schriftzeichen, deren sich die verschiedenen Kulturvölker heute bedienen — mit Ausnahme der dem chinesischen Kulturkreise angehörigen — ihren Stammbaum auf die ägyptische Schrift zurückführen. Es ist damit die über die verschiedensten Zeitalter und Völker sich erstreckende Kontinuität allgemeiner Kulturentwicklung an einem ihrer wichtigsten Punkte gekennzeichnet. Erst der Gebrauch der Schrift ermöglicht und verbürgt ja einen Zusammenhang der Geschlechter über enge räumliche und zeitliche Grenzen und schafft in beiden Beziehungen einen geistigen Fernverkehr, welcher durch Erfindung des Buchdrucks (die nebenbei bemerkt auf chinesische Vorbilder zurückweist) und die immer steigende Vervollkommnung seiner Technik zu einem geschichtlichen und sozialen Binde- und Machtmittel von erstaunlicher Intensität und Breite der Wirkung geworden ist. Das klassische Schrifttum eines Volks bewahrt am zuverlässigsten und wirksamsten das geistig-sittliche Nationalvermögen, wel-

ches der äufseren Gemeinschaft die innere Einheit gibt. Und wie von Nationalliteratur so sprechen wir heute auch von einer Weltliteratur, und in der Tagespresse der Gegenwart tritt uns am augenfälligsten die immer weiter fortschreitende Einbeziehung aller Völker und Gegenden der Erde in einen einzigen grofsen Interessenkreis entgegen.

g) Naturerkenntnis und Wissenschaft. Erkenntnis ist wie Religion eine spezifisch menschliche Betätigung. Sie besteht im bewufsten Ergreifen einer bestimmten Ordnung und Regelmäfsigkeit, nach der man den Verlauf der Dinge im voraus sich zurechtlegen und somit absichtlich beeinflussen kann. Naturerkenntnis ist Naturbeherrschung. Alle Erkenntnisbildung steht in den Anfängen der Kultur unter praktischen Motiven. Unter praktischen Antrieben werden die Dinge und Vorgänge der Natur zum Gegenstand ordnender oder kausal verknüpfender Betrachtung, die zunächst natürlich ohne alle kritischen Mafsstäbe und oft nur mit zufälligen Assoziationen arbeitet. Hierbei ist die enge Berührung mit der Religion ersichtlich, welche auf dieser Stufe alles Erkennen in ihren Kreis zieht: die Priester sind »die Wissenden« überhaupt. Auch geben in der Tat gerade die Kulte und Riten durch das Bedürfnis der Gleichmäfsigkeit und der festen Regelung wesentlich Anlafs zur Erkenntnis bleibender Ordnungen. Dieser Zusammenhang erklärt zugleich den starken Einschlag anthropomorph-mythologischer Elemente auf dieser Stufe. Das grofsartigste Beispiel solcher Erkenntnisbildung bietet die Astronomie, deren Grundlagen samt ihren mathematischen Voraussetzungen für unseren Kulturkreis auf die babylonische und ägyptische Priesterschaft zurückführen.

Die Loslösung des rein auf Erkenntnis gerichteten Strebens von der priesterlichen Interessensphäre und damit die Begründung einer selbständigen wissenschaftlichen Forschung ist die welthistorische Leistung des griechischen Geistes, wodurch denn auch die »mythische« Erkenntnisstufe im Prinzip überwunden erscheint. Ist der Gedanke eines selbständigen Wissenserwerbs einmal ins Leben getreten, so scheinen die Stadien, auf denen er seine geschichtliche Verwirklichung findet, durch die Natur der Sache vorgezeichnet: zunächst Feststellung und Beschreibung der einzelnen Tatsachen, dann klassifikatorische Ordnung derselben in deskriptiven Systemen, oder generalisierende Ableitung von Regeln und Gesetzen, endlich Erforschung der kausalen Zusammenhänge und damit zugleich des Wesens der Erscheinungen. Zweifellos hat jede der hier bezeichneten Stufen ihren wesentlichen Anteil an dem Zustandekommen unserer Erkenntnis, nur treten dieselben in der geschichtlichen Entwicklung des Erkennens keineswegs so reinlich und scharf abgesondert neben- oder nacheinander auf. Beobachtung und Theorie, Feststellung und Sammlung von Tatsachen einerseits, Ansichten über die Natur der Vorgänge und ihre kausale Bedingtheit — eventuell bis zu den letzten Fragen des Seins — andrerseits gehen meist Hand in Hand. Und dies folgt auch aus dem Wesen der Sache: Ideen, Theorien geben in der Regel die Gesichtspunkte ab, unter denen die Beobachtung vorgenommen wird, und wieder die Beobachtungen veranlassen allgemeine, über sie selbst hinausgehende Anschauungen über Wesen und Wirkungsweise der Dinge. Wir haben hiefür bei den alten Griechen keineswegs nur das hervorragende Beispiel des Aristoteles. Die erste Aufstellung akustischer und optischer Lehrsätze durch Pythagoras und Euklid hängt zusammen mit den besonderen Ansichten dieser Männer über die Natur der betreffenden Vorgänge; die astronomischen Beobachtungen des Eudox sind von seinen Sphären zur Erklärung der Planetenbewegungen wohl ebenso untrennbar, wie diejenigen des Hipparch und Ptolemäus von ihren Epicykeln. Dasselbe zeigen uns spätere Zeiten. Die Sammlung chemischer Beobachtungen und der Erwerb chemischer Kenntnisse überhaupt ist zum gröfsten Teil aus den Spekulationen der Alchemisten erwachsen, und welche Rolle die Theorie des Phlogiston in der Geschichte der Chemie gespielt, weifs jeder Kenner der letztern. Die entscheidenden Aufstellungen der modernen Physik von Galilei und Newton bis auf R. Mayer und Helmholtz sind vom Gedanken zur exakten Beobachtung und nicht umgekehrt fortgeschritten. So bietet denn freilich die Geschichte unserer Erkenntnis Anhaltspunkte für — je nach dem Standpunkt des Be-

urteilers — ganz verschiedene Kennzeichnungen ihres Verlaufs: entweder als Aufeinanderfolge der »historischen« und »philosophischen« Auffassung (Th. Vogt), oder so ziemlich entgegengesetzt als Fortschritt von der »metaphysischen« zur »positiven«, d. h. lediglich das rein Tatsächliche zusammenfassenden Anschauungsweise (A. Comte). Beiden Aufstellungen gegenüber dürfte darauf hinzuweisen sein, daſs die geschichtliche Entwicklung des Wissens keineswegs auf dem geradlinigen, fest vorgezeichneten Wege verläuft, den unsere methodische Untersuchung eines Gegenstandes heute einschlägt. Sie stellt sich uns vielmehr meist in einzelnen eigenartigen Stationen dar, bei denen voreilige Verallgemeinerungen und falsche Hypostasierungen eine groſse Rolle spielen und — für ihre Zeit vielleicht notwendig — häufig mehr ein Hemmnis als ein Vehikel des Fortschritts bilden. Hier bedarf es dann des genialen Blicks eines in Wesen und Zusammenhang der Naturvorgänge sicher eindringenden Geistes, daſs er den abgerissenen oder verlorenen Faden der Entwicklung wieder aufnehme und weiterspinne. Die allgemeine Formel, nach der dies zu geschehen hat, läſst sich leicht aussprechen als Verbindung richtiger Ideen mit genauer Beobachtung der Tatsachen; ihre Wirksamkeit entfaltet diese Formel aber nur in höchst verschiedenartiger Determination nach den einzelnen Gebieten der Erkenntnis mit ihren eigentümlichen Aufgaben und Schwierigkeiten.

Die groſse Mannigfaltigkeit in dieser Beziehung tritt geschichtlich zu Tage in der auſserordentlichen Verschiedenheit, in dem oft völligen Auseinanderfallen des Entwicklungsganges der einzelnen Naturwissenschaften, so daſs dieselben gar nicht gut in Ein geschichtliches Schema gebracht werden können. Allerdings bewährt sich gerade hier wieder das allgemeine Entwicklungsgesetz der Differenzierung in der Ausbildung von so und soviel gesonderten Gebieten und Zweigen der Forschung. Und auch hier folgt der Differenzierung die Integration: das Einzelne wird wieder zusammeugefaſst unter allgemeine Kategorien und liefert seinen Beitrag zu einer Gesamtansicht der Welt, der jedes Einzelne zu dienen hat. Die exakten Wissenschaften vereinigen sich zur Weltwissenschaft der Philosophie — ein im Grunde genommen natürliches Verhältnis, welches freilich im Laufe der Geschichte (besonders während der letzten hundert Jahre), gar manche Trübung und Störung erfahren hat. Im Geiste eines Kopernikus, Kepler, Newton erwächst aus den vielen Tausend sorgfältiger Einzelbeobachtungen ein neues Weltbild, im 19. Jahrhundert lehrt das Gesetz der Erhaltung der Kraft alles materielle Geschehen überhaupt in exaktester Form mit wenigen mechanischen Grundbegriffen beherrschen und vereinigt die bis dahin zum Teil ganz getrennten physikalischen Disziplinen zu einer einheitlichen Gesamtwissenschaft mit durchgreifendem Zusammenhang der einzelnen Teile — zugleich mit der Chemie, welche ihrerseits tiefdringende Einblicke schafft in die eigenartige Konstitution der Materie. Physik und Chemie sind durchaus universell: sie beherrschen die entlegensten kosmischen Vorgänge, von denen uns unsere Sinne noch Kunde geben, ebenso wie jedes kleinste Geschehen auf der Erde und hier namentlich das unendlich reiche und verwickelte Getriebe organischen Lebens, für welches im besondern das Studium der Entwicklungsvorgänge durch Entdeckung von Entwicklungsgesetzen neuerdings leitende Gesichtspunkte von erstaunlicher Tragweite eröffnet. Die Ergebnisse und Methoden der zunächst auf das materielle Geschehen gerichteten Forschung haben nun auch auf Erkundung, Darstellung und Erklärung geistiger Vorgänge entscheidenden Einfluſs gewonnen: die heutige Psychologie trägt nach Form und Inhalt ganz das Gepräge naturwissenschaftlicher Forschung, und auch die Geschichts- und Sozialwissenschaft mit ihrem höchst komplizierten Gegenstand haben von der letztern tiefgehende Einwirkung erfahren, die Sozialwissenschaft namentlich von der Biologie.

So ist aus dem Zusammenwirken und der immer höheren Zusammenfassung zahllosen einzelnen Wissenserwerbs für uns heute ein Weltbild erwachsen, wie es die griechischen Philosophen in kurzem Zugreifen zu erfassen suchten, das aber nun erst die von jenen mehr nur postulierte Einheitlichkeit und durchgreifende Gesetz-

mäfsigkeit uns in grofsen und festen Zügen zuverlässig enthüllt hat. In dieser Form zeigt es eine wesentliche Berührung mit der religiösen Weltanschauung des Monotheismus, wenn auch der Inhalt hier und dort auf den ersten Blick grundverschieden erscheint. Als Endziel kann aber nur eine Vereinigung der beiden allerdings von ganz verschiedenen Ausgangspunkten und Standorten gewonnenen Ansichten gelten. Zeigt sich in diesen Beziehungen zum religiösen Gebiet die Erneuerung eines die Anfänge der Erkenntnisbildung beherrschenden Verhältnisses, so gilt das gleiche hinsichtlich der Technik: an Stelle der von den griechischen Philosophen sehr nachdrücklich geforderten Fernhaltung alles wissenschaftlichen Strebens von technisch-praktischer Anwendung ist heute weitreichende und tiefgehende Beeinflussung der Technik und damit aller Lebensverhältnisse durch die Wissenschaft getreten. Hier liegen auch die sozialen Einwirkungen der wissenschaftlichen Erkenntnis am handgreiflichsten zu Tage, während zugleich der auf Wissenserwerb und Wissensüberlieferung gerichtete Apparat (Institute, Schulen, Bücher, wobei auf enge Verbindung mit dem über die Wissenspflege allerdings wesentlich hinausreichenden »Bildungswesen« hingedeutet sein mag) innerhalb der Gesellschaft gegenwärtig eine beständig zunehmende Ausdehnung und Gliederung erfährt. Epochale Bedeutung gewinnt das Moment der Erkenntnis in Zeiten der Aufklärung (s. d. Art.), für die heute allerdings eine Art Permanenzstadium angebrochen zu sein scheint. Tritt Wissenspflege und Wissensvermittelung auch in enge Verbindung mit manchen sozialen Besonderungen (in Standes-, Berufs-, Gesellschaftsbildung), so eignet doch dem Gebiet der Erkenntnis mehr als irgend einer anderen menschlichen Betätigung internationaler, überhaupt die Unterschiede ausgleichender Charakter. Denn alle Erkenntnis geht auf ein Allgemeines, für alle Menschen, Völker und Zeiten Gültiges: ihr Forschungsgebiet wie ihre Ergebnisse tragen universellen Charakter. Auch bedarf sie zur Erreichung ihrer Zwecke vielfach des Zusammenwirkens der Forscher aller Länder. So wird Wissenschaftspflege zu einem Hauptmittel internationaler Verbindung aller menschlichen Gemeinwesen.

h) Kunst. Unter Kunst verstehen wir hier im Gegensatz zu der auf Erzeugung des unmittelbar Nützlichen gerichteten Technik die Betätigung freien Gestaltungstriebes: sie ist ihrem Wesen nach Spiel. Als solches ist sie aber auch Erzeugnis einer ursprünglichen Naturanlage des Menschen, wie denn schon das Tier spielt. Diese begriffliche Unterscheidung schliefst vielfaches Zusammengehen und Ineinandergreifen von Kunst und Technik nicht aus. Beiden gemeinsam ist die Gestaltungstätigkeit, die am ersten und wirksamsten durch das praktische Bedürfnis geweckt und geregelt wird. Aber das Tätigsein an sich erzeugt schon Wohlgefühl, und das Geschaffene gefällt auch abgesehen von dem Nutzen, den es bringt. So gesellt sich zum praktischen Tun und Machen das künstlerische Gestalten. Es zeigt sich in Verzierung und Ausschmückung der Geräte und Waffen, der Wohnung und Kleidung, des eignen Körpers. Formen und Farben dienen als Mittel und erfreuen entweder blofs durch ihre Mannigfaltigkeit, oder sie zeigen schon in regelmäfsigen Bildungen, in Wiederholung, in Symmetrie, in Parallelismus die Grundelemente ästhetischer Wirkung. Dabei dient die natürliche Musterung von Flechtwerk und Gewebe als Vorbild und zeigt den Übergang zu einer zweiten Grundform künstlerischer Gestaltung: der Nachbildung von Gegenständen, von Pflanzen, Tieren, Menschengestalten, die zunächst wohl auch im Dienst der Ornamentik steht, aber doch die Darstellung eines bestimmten Inhalts, die bildliche und symbolische Bedeutung als neues wesentliches Moment enthält. Hier ist der Zusammenhang der Kunst mit andern fundamentalen Gebieten gegeben, zunächst mit der Religion. Die ältesten Baudenkmäler bezeichnen Grabstätten und weisen so auf den Ahnen- und Seelenkult hin. Der Fetischismus führt zur Darstellung von Götzenbildern. Damit sind die ersten Schritte getan zu der grofsartigen Entwicklung, welche durch die charakteristischen, grotesken und kolossalen Formen ägyptischer und orientalischer Kunst auf die Höhe der das reine Schönheitsideal verkörpernden griechischen Schöpfungen führen. Nach einer andern Seite erwächst aus den Nachbildungen wirklicher Objekte

die Darstellung geistigen Inhalts durch die Schrift.

Ursprünglicher noch als die bisher besprochenen bildenden Künste sind diejenigen, welche durch Schall und Rede wirken. Denn hier handelt es sich zugleich um den unmittelbarsten und wirksamsten Ausdruck von Gemütserregungen und Stimmungen, die an der künstlerischen Betätigung einen so wesentlichen Anteil haben. Schon in der aller geschichtlichen Bekundung und anthropologischen Beobachtung vorangehenden Schöpfung der Sprache hat Freude am Klang, Spiel mit dem Laut zweifellos mitgewirkt. Die in den Sprachen der Naturvölker verhältnismäſsig häufigen Reduplikationen (Lautwiederholungen) scheinen hierauf hinzudeuten. Melodie und Rhythmus bieten sich dem Ausdruck verschiedener Gefühle, der in den Anfängen der Sprachschöpfung jedenfalls gar sehr im Vordergrunde stand, von selbst an, vollends da, wo Geste und Tanz hinzutritt, oder wo die Rede die feierliche Form bedeutsamer Überlieferung oder religiöser Weihehandlung annimmt. Damit sind im Keim die Kunstformen des Liedes, des Epos, des Dramas gegeben, die sich so in ihren Anfängen organisch an Religion und Überlieferung, an Sitte und Brauch anschlieſsen. Die Verbindung ist hier eine so enge, daſs sich das eine von dem andern gar nicht trennen läſst, und doch wird dadurch der oben aufgestellten Charakteristik der Kunst als Spiel nicht widersprochen. Denn genau besehen ruhen auch die eben bezeichneten Gebiete auf dem freien Gestaltungstrieb und -vermögen, der schöpferischen Phantasie des Menschengeistes, durch die er befähigt wird, sich in Gedanken eine ideale Welt zu schaffen. Dieser idealen Welt gibt die Kunst sinnenfälligen Ausdruck. Daher ihre groſse Bedeutung im Kulturleben der Menschheit und jedes einzelnen Volkes. In ihr prägt sich bestimmt und wirksam der charakteristische Inhalt im Leben einer Zeit, eines Volkes aus. Sie ist wesentlich national und schafft — nach einem glücklichen Worte Herders — »anschauliche Typen der Menschheitsgeschichte«.

In der aufsteigenden Entwicklung der Kunst, die sich in der abendländischen Kulturgemeinschaft in den gleichen historischen Zusammenhängen vollzogen hat, wie das gesamte geschichtliche Leben derselben, begegnen wir ähnlichen Momenten wie in der Entwicklung der Naturerkenntnis einerseits, der Sitte andrerseits: zunächst enge Gebundenheit an Technik und Kultus, sodann allmähliches Fortschreiten zu eigenen Maſsstäben des Wohlgefälligen bis zur völligen Verselbständigung eines besonderen Gebietes mit der ausschlieſslichen Aufgabe das Schöne darzustellen. Mit dieser Erhebung zu immer reineren und höheren Formen braucht sich die Kunst keineswegs von der Berührung mit dem breiten Leben zu entfernen, vielmehr soll sie auch dieses mit dem von ihr ausstrahlenden Sinn für das Wohlgefällige, Schöne, Würdige durchdringen, wie dies auf der Höhe altgriechischen Kulturlebens in der Tat einigermaſsen der Fall war. Das vielförmige moderne Leben ist künstlerischer Durchbildung weniger leicht fähig. Auch fehlen ihm groſse originale Hervorbringungen auf diesem Gebiet, wo die Abhängigkeit unserer heutigen Kultur von der angesammelten Überlieferung der verschiedensten Zeiten und Völker besonders augenfällig ist. Ein Ausspruch Tylors mag dies illustrieren: »Eine Umschau in unseren Zimmern zeigt uns, wie wenig der, welcher nur seine eigene Zeit kennt, selbst hier alles richtig verstehen kann. Hier ist ein assyrisches Geisblatt, dort die Lilie Anjous, ein Gesims mit einer griechischen Borde läuft um die Decke, der Stil Ludwig XIV. und sein Vorgänger, die Renaissance, teilen sich in den Spiegel.« Was hier von Erzeugnissen des Kunsthandwerks gesagt wird, gilt ähnlich von der Kunst im engeren Sinne, welche durch Aufnahme der verschiedenartigsten Elemente heute mehr und mehr einen kosmopolitischen Charakter erhält. Wesentlich befördert wird derselbe durch die vervollkommnete Technik der Produktion und Reproduktion von Kunstwerken, durch den gesteigerten Verkehr auch auf diesem Gebiete, dem besonders eine unübersehbare »schönwissenschaftliche« Literatur dient. Am meisten vielleicht hat sich dieser Kosmopolitismus (in Verbindung mit einem verschwommenen Klassizismus) auf deutschem Kulturgebiet geltend gemacht, wenn auch von Goethe an vieles geschehen ist, »deutsche Art und

Kunst« zu pflegen. Es wird auch hier die Aufgabe sein, das große Erbe bisheriger Menschheitsentwicklung in Form und Gehalt nationaler Eigenart einzuschmelzen und so das allgemein Bedeutsame und Würdige in der individuellen Gestalt konkreten Volkstums auszuprägen.

**3. Gesamtgeist und Einzelgeist.** Alle menschliche Kultur beruht auf einem geistigen Grunde oder reflektiert sich zum mindesten in bestimmten Vorstellungen, Gefühlen, Wollungen. So entspricht jedem der eben umschriebenen Kulturgebiete ein geistiges Kapital, das nur durch die Gesamtarbeit zu stande kommen konnte und in der Gesamtheit beständig zur Darstellung und Verwertung gelangt. Somit erscheint die Gesamtheit als Träger eines bestimmten geistigen Inhalts, der den Gesamtgeist konstituiert und sich im einzelnen als National-, Volks-, Familien-, Standes-, Klassen-, Korpsgeist spezialisiert. Seine umfassendste Objektivierung findet der Gesamtgeist in der Sprache, die eben auch nur als Erzeugnis und Besitz der Gesamtheit existiert. Indem sie jeden geistigen Inhalt zum adäquaten Ausdruck bringt, ermöglicht sie seine Übertragung von Individuum zu Individuum, von Geschlecht zu Geschlecht, und wird so zum eigentlichen Medium, in welchem und durch welches der Gesamtgeist lebt und wirkt. Diese durchgängige Übertragbarkeit geistigen Inhalts über eine räumlich und zeitlich ausgedehnte Gesamtheit schafft jene innige Kontinuität des Gesamtgeistes, die wir uns wohl durch Fiktion eines Individuums als Trägers des Gesamtgeistes vorstellig machen können, indem wir nach jenem schon angeführte Wort Pascals »die ganze Reihenfolge der Menschen im Lauf so vieler Jahrhunderte wie einen einzigen Menschen betrachten, welcher beständig lebt und fortwährend weiter lernt.« Allerdings ist das lediglich eine Fiktion, denn real vorhanden ist der Gesamtgeist nur in den Einzelgeistern. Gleichwohl bedeutet er weit mehr als etwa nur eine Summe der Einzelnen: in der Tatsache eines geistigen Gemeinbesitzes liegt eine potenzierende Wirkung, welche den Anschauungen, Stimmungen. Bestrebungen einer Gesamtheit eine ganz andere reale Macht gibt, als wenn man es mit einer bloßen Summierung von Einzelwirkung zu E wirkung zu tun hätte. Darum ist auch die Einzelperson in strenger Sond gedacht lediglich eine Abstraktion un tion, die wir in der Wirklichkeit nir antreffen. Das Individuum ist, was immer nur als Glied der Gesamtheit. ist der Sinn der alten Aristotelischen vom Menschen als einem »gesells lichen Geschöpf« (ζῷον πολιτικὸν), welche die Gegenwart mit ihrem n wonnenen Blick für die Tatsachen Probleme der Soziologie besonders zurückgreift. So stellt sich uns v der Einzelgeist nur als ein Ausschni dem Gesamtgeiste dar: er bildet zw unmittelbare konkrete Erscheinung des Gesamtgeistes, begreift sich abe existiert nur als ein Element von d

Der Anteil des Einzelgeistes am samtgeist ist nun freilich nach Inhal Umfang sehr verschieden und zu näher bestimmt durch jene vielfä einander teils umfassenden, teils schn den Gemeinschaftskreise, welche sic der fortschreitenden Kultur in der m lichen Gesellschaft gebildet haben. S scheint das Individuum mit seiner gei Persönlichkeit als Teilhaber der Ge schaftskreise von Familie, Gemeinde, S Volk, Staat, Kirche, Berufs-, Standes- sellschaftsschicht mit dem eigentüm Bildungskapital, welches jedem dieser zukommt. Aber Ausdehnung und dieser Teilhaberschaft ist immer b nicht nur durch den besonderen Sta sondern auch durch die Individualit Einzelnen. Höhe und Reichtum indiv len Lebens geht hier Hand in Han bewußtem Anteil an den Angelegen der Gesamtheit. Je mehr dagegen Gesichtskreis beschränkt bleibt au eigenen kleinen Verhältnisse und die n Umgebung, um so mehr stellt sich i Regel das Individuum als bloßes Gatt exemplar ohne den besonderen Wert eigenartigen Persönlichkeit dar. Ma kennt hier, wie in der rechten Ausgest des Einzelgeistes zwei antagonistische zipien konkurrieren: das eine dräng Ausbreitung in Fülle und Reichtum Gesamtgeistes, das andere fordert Ko tration und individuelle Ausprägung eigentümlichen Persönlichkeit. Von

schlaggebender Bedeutung wird das letztere durch die Tatsache, dafs am Ende doch nur das Individuelle durchaus wirklich und wirksam ist, und so erweist sich denn auch als Ziel aller Menschenbildung die innige Vermählung von Allgemeingültigem mit reich und mächtig ausgeprägter Individualität. Energische Darstellung und Vertretung allgemeiner Ideen, Stimmungen, Neigungen in der machtvollen Originalität einer grofsen Persönlichkeit kennzeichnet den Typus der Helden, Führer, Vorkämpfer der Geschichte.

**4. Der Prozeß der Gesamtentwicklung** läfst sich in seiner Grundform als Wachstum bezeichnen, womit die entscheidende Bedeutung unbewufst organischer Vorgänge in demselben angedeutet ist. Das Wachstum der Horde, des Stammes vermehrt zunächst die Zahl seiner Glieder, nötigt aber dadurch zugleich zu erhöhter und verfeinerter Regsamkeit für Beschaffung der Lebensbedürfnisse. Im selben Sinne wirkt die Konkurrenz mit benachbarten Horden und Stämmen. So führt der Kampf ums Dasein — mit der kargen Natur einerseits und mit den Konkurrenten des eigenen Geschlechts oder der Tierwelt andrerseits — in Arbeit und Wirtschaft wie in der Entwicklung der Gemeinschaftsformen mit einer Art Naturnotwendigkeit zu jenen höheren Stufen der Differenzierung und Gliederung und dann wieder der Verknüpfung und Zusammenfassung menschlicher Tätigkeit und sozialer Ordnungen, auf denen allein ein Volk sich dauernd behaupten kann. So entspringt alle Kultur zunächst der Befriedigung eines unmittelbaren Selbsterhaltungsbedürfnisses und erst auf einer gewissen Höhe erscheint der Fortschritt durch Bestrebungen bedingt, die nicht mehr nur die Abwehr der äufseren Not bezwecken, sondern von vornherein und bewufst das höhere Ziel einer würdigen Lebensgestaltung, der Erzeugung eines wertvollen Lebensgutes ins Auge fassen.

Dabei zeigt sich immer mehr die entscheidende Leistung hervorragender Individuen für den Fortschritt, die indessen auch den frühesten Kulturstufen nicht ganz gefehlt haben mag. Die Empfindung eines Mangels, eines Drucks, dem es abzuhelfen galt, war sicherlich nicht bei allen Gliedern einer Gesamtheit ganz gleichmäfsig vorhanden und noch weniger die Einsicht in die Mittel und Wege zur Abhilfe. Beides kam wohl vor allem in besonders kräftig ausgestatteten Individuen zu entscheidender Klarheit und Wirksamkeit, um sich von ihnen auf die Genossen zu übertragen. Allerdings war diese Übertragung eine viel raschere, leichtere und vollständigere in den Anfängen der Kultur, wo sich die Einzelnen in ihren Anschauungen, Gefühls- und Willensvorgängen noch aufserordentlich nahe standen. Aber es wäre falsch, individuelle Unterschiede für diese Stufe ganz bestreiten zu wollen, und so läfst sich wohl sagen, dafs jeder geschichtliche Fortschritt eingeleitet wurde durch die Leistung eines Einzelnen, durch die entscheidende Tat eines Individuums. Nach ihrer inneren Seite vollzieht sich eine solche selbstverständlich nach den Gesetzen des individuellen Seelenlebens, das allerdings die Bedingungen seiner Existenz und Wirksamkeit nur in der Gesamtheit hat, in der sich der geschichtliche Fortschritt dann auch tatsächlich realisiert. Das Bewufstsein von dieser entscheidenden Bedeutung der persönlich-individuellen Leistung kommt auch da, wo sie nicht mehr geschichtlich nachweisbar ist, in der sagenhaften und mythologischen Übertragung gewisser Erfindungen und Fortschritte (Ackerbau, Bearbeitung der Metalle usw.) an bestimmte Persönlichkeiten zum Ausdruck.

Um nun aber auch auf die Gesamtheit einzuwirken, mufs die Einzeltat vorbereitet und getragen sein von den Verhältnissen und Gedankenkreisen der Massen, in die sie eindringen soll. Es ist das die sozialpsychologische Seite des allgemeinen Apperzeptionsgesetzes, wonach alles geistige Werden, Wachsen und Wirken nur im Anschlufs an die bereits vorhandenen seelischen Gebilde zu stande kommt. So erklärt sich, wie so manche individuelle Leistung von hervorragendem Wert doch ohne Erfolg blieb für die Gesamtheit, wie dieselbe Idee wiederholt auftrat, aber erst »als die Zeit erfüllet war« durchdrang und ganze Lebenskreise umgestaltete.

So weist denn die Entstehung und Entwicklung des Gesamtgeistes zuletzt doch auf die psychologischen Akte des Einzel-

bewufstseins zurück, und wir gewinnen somit auch von hier aus eine Handhabe für jene Fiktion, welche die zusammenhängende Entwicklung einer Gesamtheit auf ein Individuum übertragen denkt, dessen Vorstellen, Fühlen, Wollen all die einzelnen Entwicklungsmomente in sich fafst.

**5. Die Einzelentwicklung.** Das Einzeldasein beginnt mit dem Zeugungsakt vom Grund der Gesamtheit sich abzuheben, worauf hier um so mehr hinzuweisen ist, als gewisse Tatsachen der Embryonalentwicklung auf die vorliegende Frage von Einflufs geworden sind. Der menschliche Embryo durchläuft nämlich ebenso wie der der höheren Tiere eine Reihe von Entwicklungsformen, welche typische Ähnlichkeit zeigen mit gewissen selbständigen Formen der Tierwelt. Das Ei, die Grundform, aus der jeder tierische Organismus erwächst, ist analog den einzelligen Protozoen. Die erste Differenzierung, welche die Embryonalanlage mit ihren zwei Keimblättern aufweist, erscheint fixiert in der gleichfalls nur aus zwei Leibesblättern bestehenden Organisation der Cölenteraten sowie der Larvenzustände anderer Tiere. Das weitere Entwicklungsstadium, in welchem aus den beiden ersten Keimblättern ein besonderes Gefäfs- und Nervensystem sich bildet, ist bleibend geworden bei manchen Würmern. Die Anlage zunächst des Rückenmarks, dann des Gehirns, sowie der Wirbelsäule mit der zugehörigen Muskulatur ist in ihren Anfangsstadien durch eine Reihe niederer Fische repräsentiert. Dazu kommt die ausgesprochene Ähnlichkeit des menschlichen Embryo mit den Fischen in der vorübergehenden Anlage von Kiemen. Mit den Säugetieren teilt derselbe zeitweilig den Besitz der Schwanzwirbel sowie ein den ganzen Körper bedeckendes Haarkleid. Die Entwicklungsstadien des Gehirns, des Herzens, der Lunge zeigen grofse Ähnlichkeit mit den Formen dieser Organe in der aufsteigenden Reihe der Wirbeltiere.

Diese Tatsachen haben ihre Deutung erfahren durch die Descendenzlehre, für die sie zugleich eine der wirksamsten Stützen bilden. Diese sieht im menschlichen Organismus den Abkömmling und Erben einer langen Ahnenreihe tierischer Formen von dem einzelligen Protozoon an, deren Haupttypen er während seiner embryonalen Entwicklung in zusammengedrängtem, verkürztem Auszug wiederholt: die Einzelentwicklung (Ontogenie) ist eine verkürzte Wiederholung der Stammesentwicklung (Phylogenie).

So lautet das von Ernst Haeckel formulierte »biogenetische Grundgesetz« und dem aufserordentlichen Gewicht der darin zusammengefafsten Tatsachen wird sich kein Denkender entziehen können. Mit der den greif- und sichtbaren Vorgängen der materiellen Welt eigentümlichen Klarheit und Sicherheit zeigen sie ein Zweifaches: Wie alles organische Leben so entsteht auch der menschliche Organismus durch Wachstum aus einer ganz einfachen Grundform infolge fortschreitender Differenzierung, Aus- und Umgestaltung der Organe unter entscheidender Wirksamkeit innerer Kräfte; in den einzelnen Stadien dieses Wachstums aber treten — oft nur vorübergehend — Formen auf, welche bei niedriger stehenden Lebewesen der abgeschlossenen Organisation angehören. Der Gedanke, dafs es sich hier um einen realen Zusammenhang und dementsprechende Vererbung handle, ist so naheliegend und findet in unserer gesamten heutigen Erkenntnis so wirksame Stützen, dafs er auf die Dauer nicht wird zurückgewiesen werden können. Und so wäre es denn in der Tat ein Naturgesetz der organischen Welt, dafs jeder neu in das Dasein tretende Organismus in seiner Entwicklung Formen wiederholen mufs, welche die lange Reihe der Ahnen erworben und auf gewissen Hauptstufen ihrer Entwicklung in den damaligen Generationen zu festem Bestande ausgeprägt hat.

Dieses biogenetische Grundgesetz hat man nun in kurzem Analogieschlufs vom organisch-biologischen Gebiet auf das der geistig-geschichtlichen Entwicklung übertragen und, indem man an Stelle des Embryonallebens die Kindheit und Jugend, an Stelle der tierischen Ahnenreihe vom Protozoon angefangen das mit irgend welchem Urzustand anhebende Menschengeschlecht setzte, daraus das psychogenetische Gesetz abgeleitet: die geistige Entwicklung des einzelnen menschlichen Individuums mufs die kulturhistorischen Stufen der Menschheit rekapitulieren. Allein die

augenfällige Verschiedenheit der beiden Gebiete ist doch eine viel zu grofse, als dafs die Analogie unmittelbar beweisende Kraft haben könnte. Auch hat die psychologisch-historische Forschung durchaus nicht Not, hier bei der Biologie eine Anleihe zu machen. Denn es liegen für sie nicht nur die Tatsachen in genügender Ausdehnung und Klarheit vor, sondern sie gestatten auch einen Einblick in das Wesen der wirkenden Kräfte und in die kausalen Zusammenhänge, dessen sich die biologische Forschung in ihrem Bereich noch nicht rühmen kann. Vielmehr besteht hier in Bezug auf die Erklärung, ja auch nur die Deutung der einzelnen entwicklungsgeschichtlichen Tatsachen noch grofse Unklarheit, welche eine ganze Reihe zum Teil sehr abweichender Entwicklungstheorien eher vermehrt als aufgehellt haben dürfte. Um so mehr erscheint es verfehlt, wenn man das psychogenetische aus dem biogenetischen Gesetz ableiten will; vielleicht wäre eher noch das Umgekehrte möglich. So stützt sich denn auch die vorliegende Untersuchung nicht weiter auf das biogenetische Gesetz und verzeichnet an dieser Stelle nur das gewichtige Ergebnis des Embryonallebens, dafs das Kind hier schon auf dem Wege der biologischen Vererbung eine reiche Ausstattung mit Anlagen erhält, die seine psychophysische Organisation zur Ähnlichkeit mit der elterlichen Generation determinieren, und wesentliche Dispositionen für die weitere geistige Entwicklung abgeben. Dafs diese Entwicklung aber dann doch in der Hauptsache als selbsttätiger Erwerb erfolgen mufs, ist physiologisch gekennzeichnet durch die bei dem Neugeborenen noch mangelnde Ausbildung der höheren Gehirnzentren und -bahnen, an welche alles eigentliche Geistesleben geknüpft erscheint.

Nach der Geburt erscheint die Entwicklung des Individuums in doppelter Weise bestimmt: einmal als natürliches Wachstum des psychophysischen Organismus bis zur Vollreife, sodann als Assimilation an die umgebende Kulturgemeinschaft. Die beiden Hauptfaktoren der Entwicklung, die damit gegeben sind, lassen sich füglich als der subjektive und der objektive bezeichnen, sofern es sich bei dem einen um spontane Entfaltung der Anlagen und Kräfte von innen heraus, bei dem anderen um Determination von aufsen her handelt. Das eigentliche Thema und Problem der Erziehung ist, dieselben in die rechte Übereinstimmung miteinander zu bringen. Vollständig voneinander sondern lassen sie sich überhaupt nur in Gedanken, tatsächlich sehen wir überall nur ihr Zusammenwirken, das eben ein wesentliches Merkmal menschheitlicher Entwicklung ist. Die erste und entscheidende Stelle allerdings fällt dabei dem natürlichen Wachstum zu, dem die seitens der Kulturgemeinschaft auf das Individuum ausgeübte Bildungsarbeit sich anpassen mufs. Und so sehen wir denn in der Tat die Hauptabschnitte dieser Bildungsarbeit im grofsen Ganzen mit den Hauptabschnitten organischer Entwicklung zusammentreffen. Die Entwicklungsstufen, um die es sich hier handelt, erscheinen schon im Sprachgebrauch — mit mehr oder weniger fester Begrenzung — bezeichnet durch die Ausdrücke: Säugling, Kind, Knabe und Mädchen, Jüngling und Jungfrau.

Das Säuglingsalter bildet den Übergang vom Embryonalleben zu selbständiger Existenz. Seine Aufgabe ist wesentlich Anpassung der Organe und Funktionen an die äufseren Lebensbedingungen der umgebenden Welt. Die leibliche Entwicklung herrscht demnach durchaus vor, aber für die geistige werden in der Entfaltung der Sinnestätigkeit und dem allmählichen Erwerb zweckmäfsiger Willkürbewegungen wichtige Grundlagen geschaffen. Das Gemütsleben erscheint zwar noch vorwiegend durch die vegetative Sphäre bestimmt, aber im Lächeln, im Wohlgefallen an Sinneseindrücken, in Bezeugungen der Sympathie mit anderen Personen treten spezifisch menschliche Züge des seelischen Lebens — zugleich mit dem bestimmten Gepräge der durch Erbschaft überkommenen Anlagen — auf.

Die dreifache Leistung des Essens (Entwöhnung von der Muttermilch), Gehens, Sprechens bezeichnet ungefähr im Anfang des 2. Lebensjahres den Eintritt erhöhter Selbständigkeit und damit den Beginn des Kindesalters im engeren Sinne. Neben dem vegetativen Leben erlangt die geistige Entwicklung eine immer wachsende Bedeutung. Die aufserordentliche Regsamkeit

und Beweglichkeit des kindlichen Geistes nimmt die Sinne und Glieder unausgesetzt in Gebrauch. Ihre Tätigkeit erarbeitet die grundlegenden Vorstellungen und Fertigkeiten zur Erkenntnis der Aufsenwelt und zur Nutzung derselben durch den eigenen Willen, der selbst nur aus gelingendem Handeln erwächst. Als mächtigstes Bildungsmittel tritt dazu die Sprache, durch die fertig geprägter geistiger Inhalt dem kindlichen Geiste vermittelt wird. In ihr ist der objektive Geist am vollkommensten verkörpert, durch sie überträgt sich ein völlig unübersehbares Kulturerbe mehr oder weniger fertig auf das Kind. Es ist darum auch von besonderem Interesse die Entwicklung zu verfolgen, durch welche das Kind in den 3—4 ersten Lebensjahren dieses erstaunlichste Werkzeug des Geistes — »im Anfang war das Wort« — sich aneignet. Die charakteristische Form, in der alle Tätigkeit des Kindes während dieser Zeit verläuft, ist das Spiel: die freie Tätigkeit nicht um eines äufseren Zweckes, sondern um ihrer selbst willen, angeregt und geleitet durch Gestaltungstrieb, Nachahmung, Phantasie. Beweglichkeit und Lebhaftigkeit bei mangelnder Tiefe, Verknüpfung und Durchbildung im Vorstellen ebenso wie im Fühlen und Wollen erklären die Unfähigkeit zu zusammenhängender, zweckmäfsiger Tätigkeit, den raschen Wechsel, das Sprunghafte in den Gefühls- und Willensäufserungen. Noch spielt in allem das sinnlich-leibliche Leben eine grofse Rolle, aber das geistige zeigt mächtiges Wachstum. Es wird mit Recht immer wieder darauf hingewiesen, wie der Fortschritt und Erwerb des Kindesalters den jeder anderen Bildungsperiode überwiegt. Das 6—7 jährige Kind ist im Besitz der hauptsächlichsten Vorstellungen für die Auffassung der Dinge und Vorgänge seiner Umgebung, es beherrscht die Sprache im Bereich seines Gedanken- uud Gefühlskreises — ja infolge vorzeitiger Belehrung vielleicht noch darüber hinaus — mit Sicherheit und Geläufigkeit, es weifs sich in seinem Gebahren den umgebenden Lebensordnungen anzupassen. Diese ganze Bildung aber, so sehr sie einerseits als spontane Entfaltung gegebener Anlagen und Kräfte erscheint, ist doch andrerseits durchaus bestimmt und geleitet durch Überlieferung: sie ist ein Hineinwachsen Überlieferung — aber eben ein wachsen gemäfs den eigenartigen nissen und Charakterzügen der ki Natur. Wesentlich ist dabei das V des Kindes zu seinen Pflegern, au Obsorge es mit seiner ganzen Exis gewiesen ist: Unterordnung unter di Anhänglichkeit an sie ist der natürli fühls- und Willenshabitus des Kind Kind gehört noch völlig der Fam und auch wo seitens der Öffentlichk anstaltungen für seine Bildung g werden, müssen sie den Charak Familienerziehung bewahren.

Der geistige Erwerb und die Er der Kräfte in den ersten 6 Jahren b das Kind, dessen Eintritt in ein ne wicklungsstadium physiologisch du Zahnwechsel und eine gewisse W der Gesichtszüge markiert ist, zu Leistungen. Das Vorstellen vermag Zusammenhänge zu übersehen, Gedankenreihen festzuhalten, die Dingen selbst liegenden Verhältni nauer zu erfassen. Der Knabe u Mädchen — denn so unterscheid mehr der Sprachgebrauch angeleg als bisher die Geschlechter — ständiger, gescheiter als das Kind. fühlsleben tritt das leibliche Wo Wehe zurück hinter der Freude a voller Betätigung und hinter intelle Gefühlen. Der Wille wird ausda entschiedener. Zum Spiel kom Arbeit: namentlich nimmt die weit bildung des Gedankenkreises, der nisse und Fertigkeiten nun im eige »Lernen« die Form der Arbeit a der Zweck hier auch noch nicht e jektive Leistung ist, sondern nur di gehende Assimilation des jungen wuchses an die bestehenden Zustä ihn zu künftiger Leistung vorzu Als neue Lebensmacht gesellt s Familie die Schule, durch welche sellschaft entscheidenden Einflufs heranwachsende Generation nimm vermittelt eben eine Reihe von Ken und Fertigkeiten, welche jedes G Gesamtheit zu tüchtiger Teilnahme Aufgaben besitzen mufs, und so is eigentliche Repräsentant des objekti wicklungsfaktors, dessen Wirksamk

dings sehr in Frage gestellt wäre, wenn ihm nicht in der Entwicklung des Individuums selbst kräftige Antriebe entgegenkämen. Der Blick des Knaben ist in natürlicher Bedingtheit auf die elterliche Generation gerichtet, alles was ihn den Erwachsenen näher bringt, wird von ihm lebhaft begehrt; dazu kommt die unmittelbare Lust am Können und Leisten, in das er durch Lehre und Übung eingeführt wird. Dafür freilich, dafs diese Lehre und Übung seinen eigentümlichen Befähigungen, Bedürfnissen, Neigungen entspreche, fehlt von vornherein und im allgemeinen die Gewähr. Bei allen Kulturvölkern alter und neuer Zeit gibt es eine Art Kanon des allgemeinen Jugendunterrichts: fast immer ist die Hauptsache dabei die Einführung in die religiöse Überlieferung und in den Gebrauch der Symbolisierungsmittel für geistigen Inhalt, in Schrift und Schrifttum. Die Form, in der dieses Überlieferte vorliegt, kann eine sehr verschiedene sein, sie wird in der Regel auch unmittelbar so für den Unterricht verwendet. Mögen es die Veden der alten Inder, die heiligen Bücher der Ägypter, die homerischen Gesänge der Griechen, die Thora der Juden, Glaubensartikel und Katechismus der christlichen Kirchen sein, wobei es sich dann in der Regel zugleich um die Mittel schriftlicher Darstellung handelt: immer ist es der fertige Niederschlag eines langen Bildungsprozesses, der an die Jugend herangebracht wird, damit sie ihn in sich aufnehme. Da liegt denn, zumal wenn dieser Bildungsprozefs ein schon längst abgeschlossener ist, die Gefahr nahe, dafs ihn der Schüler nicht mit eigenem Empfinden und Verstehen lebendig ergreifen könne, sondern als ein Fremdes, Aufgezwungenes fühle. Werden doch nur zu häufig auch die Berührungen dieses Schullernens mit dem wirklichen Leben fehlen, auf welches das Interesse des Knaben vor allen Dingen gerichtet ist, und welches — wenn auch nicht im Zusammenhang mit der Schule, so doch neben dieser oder gar gegen sie — seine mächtigen Einflüsse geltend macht. In der Regel wird es das beste zu tun haben, um die Jugend zur rechten Mitarbeit an den sozialen Aufgaben zu befähigen. In den grofsen Kreisen wenigstens, wo der Beruf in einer äufseren Hantierung besteht, wächst der Knabe und das Mädchen in das Geschäft der Eltern durch tätigen Anteil an demselben hinein, oder der Lehrling lernt es bei dem Meister, in dessen Dienst er arbeitet. Gleichzeitig mit dieser Arbeit wird er aber in alle Lebensordnungen eingeführt, mit welchen das entwickelte Kulturleben ihn umfafst. Bei den höheren, insbesondere bei den sog. gelehrten Berufen freilich bildet schulmäfsige Lehre in weit gröfserem Umfang die unerläfsliche Grundlage für die auf komplizierten wissenschaftlichen Systemen fufsende Berufstätigkeit. — Mit Lehre und Unterricht, die den Gedankenkreis in einzelnen Teilen oder im ganzen zu gestalten streben, geht Hand in Hand Führung und Zucht, die sich unmittelbar an den handelnden Menschen wenden. Auch hier gesellen sich zu den absichtlichen unabsichtliche Einflüsse. Sie weisen dem Willen höhere Ziele, setzen ihm aber auch festere Schranken und wenden sich mit alledem zugleich mehr und mehr auch an die eigene Einsicht. Die völlige äufsere Gebundenheit des Kindes soll zur inneren Gebundenheit durch Vernunft und Gewissen werden. Der Weg zur Selbständigkeit und Freiheit geht eben durch Determination und Selbstzucht. So nähert sich der Knabe denn schon dem Habitus des Erwachsenen, in den er sich gar eifrig hineinsehnt, ohne das Gewicht persönlicher Verpflichtung, das damit verbunden ist, genügend zu schätzen.

Noch aber mufs die Natur das entscheidende Wort der Mündigerklärung sprechen: indem sie das Individuum mit der Geschlechtsreife ausstattet, erklärt sie es »zu einem selbständigen Gliede der Gattung« (Paulsen im Art. »Aufklärung«). So bezeichnet der Eintritt der Pubertät eine neue bedeutsame Entwicklungsepoche. Es ist das Jünglingsalter, das seine obere Grenze in der Vollreife des Mannesalters findet. Das gesamte Seelenleben nimmt in dieser Zeit neue eigenartige Züge an: sie sind alle charakterisiert durch entschiedeneres Geltendmachen des Subjektes, der eigenen Persönlichkeit gegenüber den Einwirkungen der Umgebung (vergl. Paulsen a. a. O.). Verstand und Wille versuchen mit eigenen Mafsstäben und Zwecken an die Dinge und Verhältnisse des Lebens heranzutreten. Dem Gemütsleben erwachsen aus dem neueröffneten Begehrungskreis tief-

gehende Erregungen, die wohl zeitweilig als ein Rückschritt gegen die verständige Klarheit und Ruhe des reiferen Knabenalters erscheinen. Aber wie als Gegengewicht gegen das stürmische Hervorkehren des Subjekts tritt die herrschende Ordnung gerade an dieses Lebensalter mit der Forderung entscheidender Determination nach objektiven Verhältnissen heran. Es ist im allgemeinen die Zeit der Berufswahl, oder wenigstens — in den weitaus meisten Fällen, wo es sich gar nicht erst um eine Wahl handelt — der völligen Ausbildung für die selbständige Berufsübung. Diese erstrebte Selbständigkeit ist nur zu erlangen durch Ein- und Unterordnung. Daraus erklärt sich, dafs jene für das Jünglingsalter charakteristischen Äufserungen der Subjektivität in Wirklichkeit lange nicht so oft und so stark hervortreten, als man es erwarten sollte. Sie werden zurückgedrängt und niedergehalten durch die zum entsprechenden Fortkommen gebotene Unterwerfung unter das Herkommen und die bestehenden Ordnungen. Dabei mag häufig ein gut Stück persönlicher Kraft von vornherein lahm gelegt werden oder in ohnmächtigem Kampf gegen die Überlieferung sich aufreiben. — So verschieden die Formen dieser Berufs- oder Fachbildung sind — vom Gehilfen und Gesellen bis zum Hochschüler der Akademie und der Universität —, eines ist ihnen der Natur der Sache nach gemeinsam: die gröfsere Selbständigkeit und Freiheit, die sie dem Erwerb und der Übung von Lehre und Fertigkeit lassen. Bedingen und fordern sie einerseits Erweiterung der Einsicht und des Urteils über einen gröfseren Kreis von Dingen und Verhältnissen bis zum Verständnis alles dessen, was in die wirkliche Lebensführung eingreift, so nötigen sie andrerseits zur rechten Konzentration auf das einzelne Arbeitsgebiet. Mit dem selbständigen Eintritt in dieses — er verbindet sich unter normalen Verhältnissen mit der Begründung des eigenen Hausstandes — kommt die Entwicklung, die wir hier in ihren Hauptzügen zu übersehen hatten, zum Abschlufs. Sie hat sich uns in allen ihren Teilen dargestellt als Einfügung des heranwachsenden Individuums in die bestehende Gesellschaftsordnung, als Vereinigung und Ausgleichung zwischen individuellen und sozialen Antrieben, als immer weiter gehende Determination des in seinen Lebensanfängen noch wenig bestimmten Einzelwesens durch die umgebende Gesellschaft bis zur völligen Einordnung in dieselbe.

**6. Die Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung.** Was hat nun diese Einzelentwicklung mit der Gesamtentwicklung gemein, und inwieweit läfst sich namentlich der Satz von der Wiederholung dieser durch jene behaupten?

Da begegnen wir vor allem der oft und oft unternommenen Zusammenstellung der Naturvölker und Wilden mit Kindern und der beliebten Rede von einem Kindes- oder Jugendalter der Menschheit bei den alten Völkern. Und es ist in der Tat leicht, nicht nur eine Reihe von Zügen hervorzuheben, welche den Kindern und jenen sozialen und geschichtlichen Entwicklungsstufen gemeinsam sind in Denk- und Sprechweise, in Begehrungen und Stimmungen, im Tun und Lassen überhaupt, sondern auch den Grund hierfür zu erkennen in der noch mangelnden Durchbildung des Gedanken-, Gefühls- und Willenskreises. Dadurch ist das starke Vorwiegen leiblich-sinnlichen Lebens, die unzulängliche, oder wenigstens sehr beschränkte Verstandestätigkeit, die überwuchernde, noch wenig geregelte Phantasie, der rasche Wechsel und die eigentümliche Richtung der Gefühle und Wollungen bedingt. Der Fortschritt von dieser Stufe aus liegt für den Einzelnen wie für die Gesamtheit in der gleichen Richtung, wie das schon aus dem oben gekennzeichneten Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit sich unmittelbar ergibt. Beruht diese mit ihren Zuständen und Ordnungen doch wesentlich auf der geistigen Verfassung ihrer Glieder, und so hat denn jedes derselben für seine Person den Standort zu erreichen, auf dem die Gesamtheit im Laufe der geschichtlichen Entwicklung angelangt ist. Dabei ist nun zunächst die psychologische Form, in welcher sich der Entwicklungsprozefs vollzieht, im letzten Grunde in beiden Fällen dieselbe. Der Aufbau des Vorstellungskreises, die Zusammenfassung des einzelnen unter Begriffe, die mit der Erfahrung und ihrer denkenden Verarbeitung wachsende Übersicht über und Ein-

sicht in die Dinge geschieht nach den gleichen psychologischen Gesetzen, ob die Elemente und aufeinander folgenden Stadien des Entwicklungsprozesses Einem Bewufstsein angehören, oder von Generation zu Generation übertragen auf eine ganze Reihe von Individuen sich verteilen; und ähnliches, wenn auch vermöge der gröfseren Bedeutung, welche hier dem Subjekt zukommt, in viel beschränkterem Mafse, gilt von der Gefühls- und Willenssphäre, da dieselbe so wesentlich zusammenhängt mit der Ausbildung der Vorstellungen. Es sei hier nur nochmals hingewiesen auf die durchgehende Wirksamkeit der Apperzeptionsgesetze (s. d. Art. Apperzeption), welche sich in den grofsen geschichtlichen Entwicklungen und Wandlungen des Gesamtgeistes ebenso betätigen, wie in der Entwicklung des Individuums. Entscheidend ist bei alledem der früher erörterte Umstand, dafs auch die Gesamtentwicklung ihre unmittelbare Realität nur in den Einzelnen hat, zunächst Produkt und Leistung des Einzelgeistes ist. Ebenso aber wie hinsichtlich der Form zeigt sich hinsichtlich des Inhalts eine wesentliche Übereinstimmung zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung. Er ist für das in die Kulturgemeinschaft neu eintretende Individuum gegeben in der überlieferten Kultur, d. h. also in demjenigen, was eben den Inhalt der Gesamtentwicklung ausmachte. Was die Menschheit und insbesondere das eigene Volk im Laufe der Jahrtausende und der Jahrhunderte erarbeiteten, soll der Einzelne in seinem kurzen Entwicklungsgang sich aneignen.

Demnach ist es begreiflich, wenn wir in der Einzelentwicklung gewisse Hauptmomente der Gesamtentwicklung wiederfinden, wie sich dies an jedem einzelnen Kulturgebiet nachweisen läfst. Die soziale Ordnung umfafst das Kind zunächst als Familie und wird von ihm nur in dieser Form klar und sicher begriffen; der Knabe lebt sich in die Ortsgemeinschaft ein und lernt nach und nach als Glied eines Volkes, eines Vaterlandes sich erkennen und fühlen; aber erst dem Jünglingsalter dürfte sich ein Einblick in das eigentümliche Gefüge staatlichen Lebens und ein Ausblick auf die grofsen internationalen Zusammenhänge erschliefsen. Die aufsteigende Reihe der Arbeits- und Wirtschaftsformen können wir weniger sicher mit den einzelnen Stufen der Individualentwicklung verbinden, aber auch hier wird die unmittelbare Ausbeutung der Natur durch den Jäger und Nomaden früherem Verständnis begegnen als die schon kompliziertere Tätigkeit des Ackerbauers, des Gewerbsmannes oder vollends der Grofsindustrie. Was das einzelne Kind tatsächlich zuerst kennen lernt, hängt ganz von seiner zufälligen Umgebung ab, nur ist Kennenlernen noch keineswegs Verstehen. In den religiösen Vorstellungen scheint, solange man nur die äufseren Tatsachen und die groben Züge ins Auge fafst, jede Ähnlichkeit zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung ausgeschlossen. Denn unserm Kind fehlen alle Antriebe des praktischen Lebens, welche die religionsschöpferischen Leistungen der Menschen auf frühern Kulturstufen bedingten; auch kann bei ihm kaum von einer Religionsschöpfung die Rede sein, da es ja gerade in diesen Dingen völlig unter dem Einflufs der unmittelbaren Überlieferung steht: seine Vorstellung von Gott und seine Beziehung zu Gott gestaltet sich nach der Mitteilung und dem Beispiel seiner Umgebung und so könnte man in der Tat meinen, dafs dies für das Kind in christlicher Umgebung sofort in der Höhe und Reinheit christlichen Gottesbewufstseins geschehe. Das ist aber eine Täuschung, die sich hebt, sowie man auf die besonderen psychologischen Bedingungen und Formen kindlichen Vorstellens und Verhaltens eingeht. Da tritt dann die Analogie mit der Gesamtentwicklung kenntlich hervor. Der animistisch-fetischistischen Stufe entspricht die alles belebende Auffassung der Dinge durch das Kind, wenn auch von einem religiösen Moment hiebei nicht die Rede ist. Die eigentliche Gottesvorstellung sodann, zu deren Bildung es allerdings durch Mitteilung der Umgebung veranlafst wird, trägt in seinem Bewufstsein ebenso anthropomorphe und naturhafte Züge, wie diejenige der polytheistischen Religionsstufe, ohne dafs natürlich die grofsen historischen Erscheinungsformen derselben bei ihm sich realisieren könnten. Wenn wi[illegible]
wie in jenen Religionen di[illegible]
ehrung eine Rolle spielt un[illegible]
als Vater des Stammes gilt,

dem, dafs in die Gottesvorstellung des Kindes leicht Züge seines irdischen Vaters eingehen. Dem kommt im christlichen Vorstellungskreis der Vatername Gottes entgegen, ohne dafs man meinen dürfte, dafs mit dem Namen auch die volle Höhe und reine Geistigkeit des christlichen Gottesgedankens übertragen werde. In welchem Mafse das heranwachsende Kind wirklich auf diese weltgeschichtlich mit der prophetischen Religion einsetzende Stufe sich erhebt, hängt davon ab, inwieweit es bei ihm zu einem wenn auch noch so dürftigen Erleben Gottes in diesem Sinne kommt, und gewifs entzündet sich ein solches Erleben am leichtesten am lebendig ergriffenen Vorbild der grofsen geschichtlichen Träger der Gottesoffenbarung. Fehlt es hieran — was bei den noch herrschenden Formen religiöser Unterweisung nur zu oft der Fall sein dürfte — so werden die Überlieferungen der prophetischen Offenbarung rein vorstellungsmäfsig übernommen, aber nur, um in der veräufserlichten Gestalt des Bekenntnisses, der kirchlichen Ordnung, also der Religion des Gesetzes und der Observanz im günstigsten Fall eine das Vorstellen und Handeln von aufsen regulierende Macht auszuüben. Die Mehrzahl derer, bei denen überhaupt noch von Religion und Kirchlichkeit die Rede sein kann, dürfte heute noch auf diesem Standpunkt stehen, auf den sie eben doch durch dieselben Hauptstadien gelangt sind, die wir in der Geschichte der Menschheit wirksam sahen. Nur darf gerade auf diesem Gebiet die Entwicklung für keinen als endgültig abgeschlossen betrachtet werden: Die hohen religiösen Werte, welche in der christlichen Überlieferung, vor allem in den klassischen Urkunden des Evangeliums, und in der von echt christlichem Geist erfüllten Kirche aufbewahrt und gleichsam gebunden sind, können für jeden damit in Berührung Kommenden jederzeit noch lebendig und wirksam werden. Die Möglichkeit der Erziehung durch das Christentum hört auch für den Einzelnen nie auf. In die Sitte und Sittlichkeit sowohl hinsichtlich ihrer Ausdehnung und ihres objektiven Gehalts als auch hinsichtlich der subjektiven Form ihrer Ausübung wächst der Einzelne durch dieselben Stufen hinein, die uns in der Gesamtentwicklung begegneten und die nun Kind, Knabe, Jüngling der Reihe nach sich aneignet. Ein gleiches läfst sich vom Anteil an Überlieferung und Geschichte sagen. Für das Kind erstreckt sie sich nur auf wenige Generationen der eigenen Familie, von welchen die Erzählungen der Eltern und Grofseltern berichten. Der Knabe freut sich zunächst an den mehr oder weniger sagenhaft ausgestatteten Volkshelden und formt sich an ihren Bildern den Mafsstab rechter Heldengröfse; mit wachsendem Anteil und Verständnis vernimmt er dann in weiterem Umfang und Zusammenhang von den Geschicken und Taten der Völker — vor allem des eigenen Volkes — in vergangenen Tagen. Die vielfältigen Beziehungen freilich zwischen den einzelnen Vorgängen und Zuständen, das reiche und verwickelte Gewebe, welches die Meister der Geschichtsschreibung aufzudecken wissen, die komplizierten Verhältnisse endlich neuerer Zeiten — all das wird erst dem Verständnis des Jünglings sich erschliefsen. Dafs die Einführung des Kindes in die Schrift am wirksamsten von Bildern aus erfolgt, wurde schon längst erkannt und praktisch angewandt. Ebenso steht seine Naturerkenntnis unter ähnlichen psychologischen Bedingungen wie bei den noch unentwickelten Völkern. Noch fehlt es an den richtigen, erst durch vielfältige Erfahrung zu erwerbenden Kategorien zur Erfassung objektiver Tatbestände. Die rege Phantasie personifiziert Gegenstände und Vorgänge, und das Begreifen begnügt sich mit äufserlichen, zufälligen Zusammenhängen. Der Fortschritt von hier aus gelingt dem Einzelnen nur auf demselben Wege wie der Gesamtheit: durch genaues Beobachten, umsichtiges Zusammenfassen, besonnenes Deuten der Tatsachen. Er wird je nach der Schwierigkeit des Gegenstandes nur nach und nach vom Knaben, vom Jüngling geleistet werden können. Und was endlich die Kunst anlangt, so hat das gestaltende Spiel des Kindes, sein Darstellen, Zeichnen, Singen tatsächlich gar viel Ähnlichkeit mit den gleichen Äufserungen bei den Naturvölkern. Die Entwicklung aber des künstlerischen Geschmacks und künstlerischen Leistens vollzieht sich bei dem Einzelnen in ähnlichen Stufen wie in der Menschheit: das Kolossale,

Groteske, Bunte altorientalischer Kunst wird den Knaben anziehen, aber erst den Jüngling wird das edle Maſs, die vollendete Schönheit griechischer oder der Ideengehalt, die Tiefe und Innigkeit neuerer Kunst ergreifen. Ebenso wird Anteil und Verständnis für die Dichtkunst der Reihe nach dem einfachen Liede, dem schlichten aber phantasievollen Märchen, dem gestalten- und tatenreichen Epos und endlich der vollkommensten Darstellung persönlichen Lebens und Wertes im Drama sich zuwenden.

Man sieht, wie dieser Komplex von Tatsachen sich wohl im Satze zusammenfassen läſst: die Einzelentwicklung verläuft in den gleichen Hauptstufen wie die Gesamtentwicklung, ist eine gedrängte Wiederholung der letzteren, womit denn in der Tat das geistig-geschichtliche Analogon zu jenem biogenetischen Grundgesetz gegeben wäre. Allein sowie wir den Satz in solcher Allgemeinheit aussprechen, springen auch die mancherlei Einwände gegen ihn in die Augen, und gegenüber der behaupteten Übereinstimmung der beiderseitigen Entwicklungsreihen treten die augenfälligen Unterschiede nur um so merklicher hervor. Es wird kaum jemandem einfallen eine Parallele zu ziehen zwischen unserm Säugling und dem »Wilden«, als den uns Beobachtung oder Konstruktion den Urmenschen gezeigt hat, da hier doch schroffste Gegensätze nichts von Ähnlichkeit erkennen lassen. Aber auch das wirkliche Leben der sog. Patriarchalzeit in Verfassung und Sitte, in Religion und Weltanschauung, in Arbeit und Wirtschaft, in Schmuck und Spiel, es hat doch so viele und zwar recht wesentliche Züge, die dem kindlichen Alter völlig fremd sind und fremd sein müssen. Und ebenso auf allen weiteren Stufen. Aber das kann ja jener Satz auch nicht meinen, daſs die unendliche Fülle tatsächlichen geschichtlichen Lebens sich auch nur annähernd in einem Einzeldasein wiederhole; es kann sich dabei doch nur um einzelne typische Züge handeln, die tatsächlich der Einzel- und der Gesamtentwicklung gemeinsam sind. Nicht anders ist es ja mit dem biogenetischen Grundgesetz.

Es hält auch nicht schwer, das Hauptmoment des Unterschiedes zu erkennen, das die einzelnen Abweichungen alle in sich zusammenfaſst und erklärt: die Gesamtentwicklung vollzieht sich als selbständige und selbsttätige Lebensgestaltung der erwachsenen Generationen unter dem Einfluſs all der Verhältnisse, Bedürfnisse, Antriebe, wie sie das volle wirkliche Leben ausmachen, darum aber auch mit all den Krümmungen und Rückfällen, die uns in der Kulturgeschichte begegnen. Die Einzelentwicklung dagegen ist nur ein Hineinwachsen des Kindes mit seiner bloſs als Keim und Anlage vorhandenen und mit spontanem Wachstumstrieb ausgestatteten psychophysischen Organisation in die fertige Kultur, die es vorfindet. Dort wird die Kultur in ernstem und oft hartem Ringen zahlloser Generationen mit Millionen von Einzelwesen erst geschaffen — hier wird die geschaffene, vorhandene während der raschen Entfaltung angeborener Anlagen und Kräfte durch organisch-notwendiges Wachstum auf das Individuum übertragen, und zwar nur der Ausschnitt der Kultur, der eben dieses Individuum betrifft und berührt. Dort freie Entwicklung, hier Erziehung durch die elterliche Generation. Es wird leicht sein aus diesem fundamentalen Gegensatz die vielfältigen Unterschiede abzuleiten, welche zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung im besondern bestehen. Das Analogon hierzu bei dem biogenetischen Grundgesetz wären die den besondern Bedingungen des Embryonal- und Fötallebens entsprechenden Bildungen, die den selbständigen Organismen natürlich fehlen.

Der Gegensatz, der sich uns hier dargestellt hat, führt nun aber zu einer weiteren, praktisch wichtigen Konsequenz. Die Erleichterung, welche die Einzelentwicklung durch Übernahme fertiger Resultate erfährt, droht eine Einbuſse an Energie und Intensität des Bildungsgewinnes. Denn diese beruht bei allen organischen Bildungsvorgängen ganz wesentlich auf Selbsttätigkeit. Im selben Maſs als diese geringer wird, ist eine Verkümmerung und Verflachung der Organisation zu befürchten. Vor allem gilt dies von der geistigen Bildung, die nur durch Selbsttätigkeit zu erlangen ist; ein bloſs mechanisches Übertragen kann es hier gar nicht geben (s. d. Art. Bildung, S. 664 f.). Und so zeigt sich denn in der

Tat, daſs angehäufte Kulturgüter (ähnlich wie es mit materiellem Gute geht) die nachfolgenden Geschlechter nicht mehr heben und fördern, sondern drücken und einengen, oder lähmen und erschlaffen. In klassischer Ausführung hat Lotze diesen Tatbestand gekennzeichnet: »Von der innerlichen Arbeit, welche das errang, wovon der Einzelne selbst gleich beginnen kann, pflanzt sich das Bewuſstsein nicht oder höchst unvollkommen fort; nur die fertigen Ergebnisse treten als eine groſse Summe von Vorurteilen, deren Begründung vergessen ist, in die Bildung des Späterkommenden ein. Oft mögen sie es ihm dann möglich machen, höher zu steigen als die, die ihm vorangingen; nicht viel seltener werden sie als vererbte Beschränkungen seines Gesichtskreises ihn selbst an der Entwicklung hindern, die ihm ohne diese geschichtliche Abhängigkeit möglich gewesen wäre. . . . Kein Vermögen, sagt man, kommt ungeschmälert auf den dritten Erben; sehr natürlich: denn der erste ist noch in der Anschauung der Tätigkeit geboren und erzogen, die es erwarb, und wenn ihm der Trieb zur Vermehrung abgeht, so bleibt ihm doch meistens der der Erhaltung; der zweite, im vollen Besitz geboren, weiſs nichts mehr von dem Werte der Arbeit, die ihn schuf; der dritte wird deshalb denselben Kreislauf von neuem zu beginnen haben. Es ist ähnlich mit dem Vermögen der Bildung, welches die Geschichte ansammelt. Zwar die Ergebnisse verlieren sich nicht so schnell, wie sie andrerseits sich auch nicht so vollständig vererben; aber die erhebende ahnungsvolle Frische und Freudigkeit der entdeckenden und erfindenden Zeitalter pflanzt sich nicht fort in die besitzenden. Alles, wissenschaftliche Wahrheiten, mühsam erkämpfte Grundsätze der geselligen Sittlichkeit, Offenbarungen religiöser Begeisterung und künstlerischer Anschauung, alles unterliegt dieser Abtötung; je höher sich der Reichtum dieser Erwerbungen den späteren Geschlechtern anhäuft, desto weniger werden sie innerlich erlebt, selbst wenn sie, was nicht immer der Fall ist, äuſserlich anerkannt und festgehalten werden. Was einst in Wahrheit, damals als es zuerst in den Gesichtskreis der Vorzeit trat, eine lebendige Befreiung des Gemüts und ein verständnisvolles Innewerden einer neuen Seite der menschlichen Bestimmung war, ist in den Händen der Nachkommen eine abgegriffene Münze, deren Wert man zwar benutzt, aber fast ohne ihr Gepräge noch zu kennen.« (Mikrokosmus III, 27 f.) Mit diesen Gedanken sind wir an dem Punkt angelangt, in welchem die bewuſste pädagogische Überlegung einsetzt.

**7. Pädagogische Folgerungen.** Die mit der steigenden Kultur immer häufiger und gewichtiger auftretende Klage, daſs die übliche Unterweisung das heranwachsende Geschlecht nicht fördere, sondern schädige, daſs die bestehenden Schulen Verdummungsanstalten seien, welche die natürlichen Kräfte der Jugend unterdrücken und hemmen, bildet den pädagogischen Reflex der eben bezeichneten Tatsache. Sie führt bei manchen zur Forderung, das Individuum in Entfaltung seiner Anlagen rein auf sich selbst, auf Befriedigung seiner persönlichen Antriebe zu stellen und alle bloſse Überlieferung von ihm fern zu halten. Solch eine schroffe Abweisung aller Überlieferung in der Erziehung — deren klassische Ausprägung wir bei Rousseau gefunden haben — läſst sich nun wohl als rhetorischer Protest wider gewisse Mängel der Jugendbildung aussprechen, aber nicht ernstlich behaupten und noch viel weniger praktisch durchführen. Denn die überlieferte Kultur ist nun einmal das unerläſsliche Medium, in dem und durch das der Einzelne lebt und wirkt. Die Frage ist also nicht, ob, sondern nur wie man diese überlieferte Kultur an den jungen Nachwuchs heranbringe, damit er sie nicht nur äuſserlich in rein passivem Erbgang übernehme, sondern innerlich und aktiv sich aneigne? Die naheliegende Antwort, man passe die Unterweisung der kindlichen Natur an, gibt nichts Positives und wiederholt nur das Problem. Wesentlich weiter führt der Gedanke: die überlieferte Kultur darf nicht als etwas Fertiges geboten, sie muſs vielmehr neuerdings aufgelöst werden in einen Entwicklungsprozeſs, den der Einzelne in selbsttätiger Entwicklung durchzumachen hat; dabei nimmt man am besten den ursprünglichen Entwicklungsgang der Kultur zum Muster, wie Goethe dies in einer gelegentlich (gegen Eckermann 17. Jan. 1827) hingeworfenen Bemerkung glücklich

ausgedrückt hat: »Die Jugend mufs doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« Auf demselben Weg, durch die gleichen Hauptstufen, wie sie ursprünglich durch die grofse Menschheitsentwicklung gewonnen wurden, soll der Einzelne die verschiedenen Kulturgüter nicht etwa einfach überkommen, sondern selbsttätig sich erwerben.

Der Gedanke hält tatsächlich auch strengerer Prüfung stand. Wir sahen ja, bis zu einem gewissen Punkt ist die Übereinstimmung zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung durch die Natur der Sache gegeben: ihren Inhalt empfängt jene aus dieser, der Entwicklungsvorgang ruht dort auf den gleichen psychischen Grundprozessen wie hier und so ergeben sich beiderseits gewisse gemeinsame Hauptstufen. Diese Tatsachen gilt es nun, pädagogisch richtig zu verwerten. Dabei tritt sofort der pädagogische Begriff des Interesse in Funktion, in dem Sinne, wie ihn Herbart zum leitenden Prinzip aller auf und durch den Gedankenkreis wirkenden Erziehungsarbeit gemacht hat. Gewifs lag in der geschichtlichen Entwicklung dem Erwerb jedes neuen Kulturgutes nicht nur bei den schöpferischen Persönlichkeiten, sondern auch in den grofsen Kreisen, die sich den neuen Gewinn wirksam aneigneten, jene nachhaltige Erregung, jene Spannung der Geistes- und Gemütskräfte vor, durch welche das Neue als ein wertvolles empfunden und erkannt wird. Die gleiche Stimmung des Interesses wollen wir bei unserem Zögling erzeugen. Wird sie nicht auf dem durch die Geschichte vorgezeichneten Entwicklungsgang sicher und wirksam zu erreichen sein? Diese Frage begegnet einem doppelten Bedenken: Können die Interessen, welche die reifen Männer einer vergangenen Zeit bewegten, in dem Knaben der Gegenwart wieder lebendig werden? Und weiter: Kann die fortgeschrittene Psychologie und Pädagogik in genauer Erkenntnis der kindlichen Natur nicht einen selbständigen Weg zeigen, der kürzer und erfolgreicher als der geschichtliche Entwicklungsgang mit seinen vielfältigen Verwicklungen, Krümmungen und Abirrungen das kindliche Interesse in Anspruch nimmt und zum gewünschten Ziele führt?

Wir erwidern zunächst auf das letzte, dafs es dem Wesen aller organischen Entwicklung entspricht, nicht in unvermitteltem Übergang vom Ungeformten gleich das Endergebnis fertig hinzustellen, sondern in allmählichem, stetigem Fortschreiten von niederen zu höheren Stufen dem Endziel zuzustreben, das nur auf diesem Wege wirklich erreicht werden kann. Das ist ja wohl auch der tiefere Sinn des Wortes »Entwicklung«: ein Gestaltungsvorgang, der durch eine bestimmte, streng geordnete Reihe von Zuständen verläuft, deren keiner ohne Gefährdung des Ganzen übersprungen, ausgelassen werden darf. So mufs zuerst das Kind Kind, der Knabe Knabe sein, damit der Jüngling zum rechten Mann heranreifen könne. Aber in diesen Entwicklungsgang mufs nun auch die geschichtliche Überlieferung aufgenommen werden; sie ist ein gar nicht zu umgehender Bildungsfaktor. Denn in der Gegenwart, für die wir unsere Kinder zu erziehen haben, lebt und wirkt ganz wesentlich Überlieferung, Geschichte. Augenfällig ist dies auf den Gebieten der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung, des religiösen Lebens, der Sitte, des Schrifttums, der Kunst — und zwar nicht nur so, dafs diese Gebiete das Ergebnis geschichtlicher Entwicklung sind, sondern die bewufste Erinnerung an diese Entwicklung bilden zum guten Teil ihren eigentlichen Inhalt. Wer würde es wohl unternehmen, unsere gegenwärtigen politischen, sozialen, kirchlichen Verhältnisse gleichsam als Momentphotograph rein in ihrem Augenblicksdurchschnitt zu begreifen und dem heranwachsenden Geschlecht begreiflich zu machen. Bestehen aber einmal diese beiden Forderungen, dafs das Individuum alle natürlichen Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend durchmache und dafs die geschichtliche Überlieferung selbst ein unerläfsliches Bildungsmittel sei, dann ist der Gedanke wohl nicht mehr abzuweisen, dafs man die geschichtliche Überlieferung in der Reihenfolge ihres tatsächlichen Ablaufs an den Zögling herantreten lasse. Es kommen hierzu noch folgende Überlegungen, die zugleich auf das erste der obengeäufserten Bedenken antworten. Das geschichtlich Frühere ist naturgemäfs das Einfachere und, wie wir sahen, schon aus allgemein psychologischen Gründen dem kindlichen

Geiste verwandt. Darum ist diesem hier auch am ersten noch ein Einleben möglich, nicht zwar ein völliges, in alle Zustände — das verbieten die wesentlichen Einschränkungen, die wir schon im vorigen Abschnitt an der Nebeneinanderstellung von Einzel- und Gesamtentwicklung vornahmen — aber innerhalb dieser Schranken bleiben wesentliche Momente in Anschauungen, Gedanken, Stimmungen, Antrieben, Verhältnissen vergangener Zeiten, in die sich unser Knabe gar wohl hineinversetzen kann, ja in die er sich hineinversetzen mufs, wenn die geschichtliche Überlieferung für ihn überhaupt einen tieferen Wert haben, sein Innenleben wesentlich fördern soll. Der Abstand zwischen Knabe und Mann ist wohl da, aber er ist kleiner gegenüber den Gestalten früherer Zeit, wie dies der natürliche Zug der Kindheit und Jugend zu den Erzählungen aus der Vergangenheit schon längst erwiesen hat. Gibt nun der Unterricht einerseits durch längeres Verweilen auf den einzelnen Entwicklungsstufen der Kultur (an Stelle des noch immer häufigen Überspringens von einer zur anderen in den sog. »konzentrischen Kreisen«) die Möglichkeit eines tieferen, wirksameren Einlebens in dieselben, so bereitet er andrerseits durch die geschichtliche Aufeinanderfolge der einzelnen Stoffe auf jeder früheren Stufe die möglichst günstigen Apperzeptionsbedingungen für die nächstfolgenden, die ja eben geschichtlich aus jener hervorging und allein aus ihr ganz begriffen werden kann: »eben zum Fortschreiten soll sich der Knabe und Jüngling getrieben fühlen durch das Urteil, welches ihm bei jedem Punkte der Kulturentwicklung sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben« (Herbart). Die klassische Stelle, in der Ziller diese Gedanken zusammengefafst hat, lautet: »Es sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist ... Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Mafse, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Mafse, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigene Gesamtbildung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, dafs die allgemein menschliche Bildung fortgesetzt werde.«

Man sieht zugleich: von den Irrwegen und Krümmungen des geschichtlichen Verlaufs ist hier nicht die Rede. Überhaupt ist lange nicht ein jedes Überlieferte an sich schon ein geeigneter Bildungsstoff, sondern nur dasjenige, welches ein wesentliches Entwicklungsmoment repräsentiert, das Klassische, den Wandel der Zeiten Überdauernde, in allen Zeiten Nachwirkende. Und dazu kommt die zweite Forderung: es mufs dem Zögling nach seinem besonderen Standort zugänglich, verständlich sein. Dieser Standort wieder ist aber doch zunächst bestimmt durch die Gegenwart, welche das unmittelbare Erfahrungsmaterial zur Auslegung, zur lebendigen Vergegenwärtigung des Vergangenen gibt, und er ist weiter bestimmt durch die Zugehörigkeit zu gewissen Lebenskreisen, unter denen in erster Reihe das bestimmte Volkstum steht. Nach alle dem kann von einer rein mechanischen Übertragung des geschichtlichen Ganges in die Erziehung nicht die Rede sein: »Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so festgebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, dafs nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten! mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen« (Willmann). Und, fügen wir hinzu, nicht nur unsere Ideale in Bezug auf das Ziel der Erziehung, sondern ebenso unsere Einsichten in die individual-psychologische Bedingtheit aller Erziehungsarbeit wirken bestimmend mit bei der Festlegung des Erziehungsganges.

Auch nicht uneingeschränkt also, aber immer noch bedeutsam genug, stellt sich

neben die im vorigen Abschnitt umschriebene Behauptung von der tatsächlichen Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung die wichtige pädagogische Forderung: die absichtliche, planmäfsige Leitung der Einzelentwicklung — die Erziehung des Einzelnen — hat die Hauptmomente der Gesamtentwicklung und deren gesetzmäfsige Abfolge zur Richtschnur zu nehmen.

Die grofse praktische Bedeutung dieses Gedankens, den wir kurz das kulturgeschichtliche Erziehungsprinzip nennen, besteht zunächst auch abgesehen von der Anwendung im einzelnen darin, dafs er dem Erzieher zu lebendigem Bewufstsein bringt, wie — nach jenem klassischen Wort Herbarts — »nicht er, sondern die ganze Macht dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist«. Es liegt in ihm alles eingeschlossen, was man heute als soziale und historische Richtung der Pädagogik bezeichnet und mit Recht als eine wesentliche Errungenschaft des abgelaufenen Jahrhunderts ansieht. Seine unmittelbare Wirksamkeit aber entfaltet er vor allem beim Unterricht, sofern es sich zunächst doch immer darum handelt, auf dem Wege des Vorstellens dem Zögling die Kenntnis jener geschichtlichen Stoffe zu vermitteln, woran sich immerhin auch Mafsregeln der unmittelbaren Erziehung anschliefsen mögen. Für den Unterricht wieder ist das Prinzip ganz ausschlaggebend dort, wo der betreffende Stoff selbst schon in Form der Geschichte gegeben ist, also beim Religions- und Geschichtsunterricht. Sieht man in diesem mit Herbart die eine Hauptreihe des Unterrichts, für die der Name Gesinnungsunterricht üblich geworden ist, so tritt derselbe ganz unter den historischen Gesichtspunkt eines kontinuierlichen Aufsteigens von der Vergangenheit zur Gegenwart, dem sich die sprachlich-literarischen Fächer bei ihrem engen Zusammenhang mit den geschichtlichen Stoffen zum guten Teil auch einzufügen hätten. Dagegen scheint die zweite auf Erkenntnis und Ausnützung der Natur (einschliefslich der formalen Disziplinen der Mathematik) gerichtete Reihe der Unterrichtsgegenstände, ganz auf unmittelbare Naturbeobachtung gestellt und von den augenfälligen Leistungen der modernen Technik beeinflufst, keinerlei Handhaben für einen geschichtlichen Lehrgang zu bieten. Und doch ist es nicht so. Die geschichtliche Entwicklung, in die wir unseren Zögling einführen wollen, schliefst als wesentliches Moment auch Naturerkenntnis und die aufsteigende Reihe der Arbeits- und Wirtschaftsformen ein. Damit ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der geschichtlich fortschreitenden Reihe der Gesinnungsstoffe und naturkundlicher Belehrung gegeben. Weiter ist zu sagen, dafs auch die Naturerkenntnis nur als Entwicklungsprozefs zu stande kommen kann, bei dem Einzelnen ebenso wie bei der Gesamtheit, wobei sich wieder wesentliche Berührungspunkte zwischen den beiderseitigen Reihen ergeben. So hat man, um gleich auf Konkretes hinzuweisen, längst eingesehen, dafs der Unterricht in Astronomie den grofsen geschichtlichen Entwicklungsgang nachahmen mufs, und in Physik und Chemie zeigt es sich vielfach zweckmäfsig, die Probleme und ihre Lösungen in der besonderen Form und Anordnung ihres geschichtlichen Auftretens dem Unterricht zu Grunde zu legen. Von besonderer Bedeutung endlich ist die Rücksicht auf den geschichtlichen Entwicklungsgang bei dem der Auffassung und Darstellung künstlerischer Formen dienenden Zeichenunterricht.

Steht somit die aufserordentliche Fruchtbarkeit des geschichtlichen Unterrichtsprinzips aufser Zweifel, so zeigt sich doch zugleich, dafs seine Anwendung nicht ganz eindeutig und unmittelbar klar ist, dafs sie vielmehr, um nicht zu übereilten Generalisierungen und falschen Schematisierungen zu führen, geregelt und näher bestimmt werden mufs durch genaue Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des kindlichen und jugendlichen Geistes, auf die Verhältnisse und Forderungen der Gegenwart und auf den eigenartigen Charakter der einzelnen Unterrichtsgebiete. Dazu kommt noch die weitgehende Modifikation, welche das Prinzip für die verschiedenen Schulgattungen erfährt. Seine Verwertung wird eine ganz andere sein in der Volksschule als im Gymnasium [illegible] [illegible]ademie. Mafsgeben[illegible] [illegible] die verschi[illegible] [illegible]lichen

Horizonts: sie bestimmt, in welchem Umfang die Kulturgeschichte zur Grundlage und zum Leitfaden der Bildungsarbeit zu machen ist.

Mit allen diesen Arbeiten stehen wir heute noch am Anfang und wenn die gegenwärtige Gestaltung des Unterrichts in den verschiedenen Schularten die Einwirkung des kulturgeschichtlichen Prinzips nur in geringem Maſse zeigt, so beweist das nichts wider seine Bedeutung. Wie lange hat es gebraucht, bis die neuen Gedanken und Forderungen eines Comenius, Rousseau, Pestalozzi in die wirkliche Arbeit der Schule Eingang gefunden haben, und wie vieles fehlt heute noch hieran. Und so ist auch der kulturhistorische Aufbau des Unterrichts, durch den er seiner groſsen Aufgabe, die bisher gewonnene Kultur dem heranwachsenden Geschlecht zu lebendigem Besitz und fruchtbarer Weiterbildung zu übermitteln, erst ganz entsprechen wird, eine Forderung, deren Erfüllung in der Zukunft liegt.

Literatur: Orientierung über die soziologisch-historische Seite des Gegenstandes bieten: Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. 2. Aufl. 1896. — Wundt, Ethik. 3. Aufl. 1903. — Paulsen, Ethik. 6. Aufl. 1903 und Einl. in die Philos. 11. Aufl. 1904 (letztere insbesondere zur Religionsgeschichte). Über die Grundlagen und Anfänge der Kultur handeln zusammenfassend: Ratzel, Völkerkunde. 2. Aufl. 1894. — Schurtz, Urgeschichte der Kultur. 1900. — Schultze, Psychologie der Naturvölker. 1900. — Grosse, Die Anfänge der Kunst. 1894. — Die geschichtliche Entwicklung der Religion ist übersichtlich dargestellt von Bousset, Das Wesen der Religion. 1903. — Über das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit handelt speziell Lazarus im Leben der Seele. Bd. I. 3. Aufl. 1883. — Die Literatur über Einzelentwicklung s. beim Art. Alterstypen. (Dazu auch Willmann, Didaktik. II, S. 217 ff. u. Groos. Das Seelenleben des Kindes. 1904.) — Die Darstellung der Embryonalentw. und des biogenetischen Grundgesetzes bei Haeckel, Anthropogenie. 5. Aufl. 1904. — O. Hertwig, Lehrbuch der Entwicklungsgeschichte. 7. Aufl. 1902. — Über das kulturgeschichtliche Unterrichtsprinzip handeln: Herbart, Pädagogik. — Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität 1836. Ausg. von Rein 1887. — Ziller, Skizze der päd. Reformbestrebungen in der Zeitschr. f. ex. Phil. IV. 1864, ferner: Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. VI, 113 ff., XIII, 117 ff. und Erl. zum letzteren. 66 ff. Grundl. zur Lehre v. erz. Unterr. 2. Aufl. 1884. Vorlesung über allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. 1892. — Staude, Die kulturhistor. Stufen im Unterricht der Volksschule. — Päd. Stud. von Rein, 1880, ferner ebendas. 1881 u. 1888. — Vogt, Erl. z. Jahrb. f. wiss. Päd. XVI, S. 40 ff. — Willmann, Didaktik, 1882/1889. — Beyer, Die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule. 1885. — Sallwürk, Gesinnungsunterr. und Kulturgeschichte. 1887. — Hartmann, Die Auswahl des Volksschulstoffes. Sächs. Schulzeitg. 1887. — Rein, Gesinnungsunterr. und Kulturgeschichte und Kármán, Bemerkungen dazu. Päd. Stud. 1888. — Capesius, Gesamtentw. u. Einzelentw. Jahrb. d. V. f. w. Päd. XXI. — Vaihinger, Naturforschung und Schule. 1889. — Lange, Über Apperzeption. 7. Aufl. 1902. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterr. usw. Bd. I. 7. Aufl. 1903. — Ders., Päd. im Grundriſs. 2. Aufl. 1890. — Franke, Zur Geschichte des Kulturstufengedankens. Oberrhein. Bl. f. erz. Unterr. 1894. — Wilk, Die Kulturstufen der Geometrie. Jahrb. d. V. f. w. Päd. XXX. — Franke, Die religiöse Seite der Gesamtentwicklung, ebd. XXXI. — Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentw. in rel. Hinsicht, ebd. XXXII. — Reukauf, Evangel. Religionsunterricht. I. Grundlegung. 1899. — Kleinsorge, Beiträge zur Geschichte der Lehre v. Parallelismus der Individual- und der Gesamtentwicklung. 1900. — Altenburg, Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. 1901.

Hermannstadt in Siebenbürgen. J. Capesius.

## Gesangunterricht in der Volksschule

1. Geschichtliche Entwicklung des Gesangunterrichtes. 2. Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes. 3. Unterrichtsverfahren.

**1. Geschichtliche Entwicklung des Gesangunterrichtes.** Um ihrer selbst willen wurde die Tonkunst zuerst von den Griechen gepflegt, deren Opfer- und Nationalfeste stets mit musikalischen Wettkämpfen verbunden waren. Bei den Römern war die Tonkunst lediglich eine Sache des Genusses. Man lieſs sich Musik machen von Sklaven, Freigelassenen und Fremden. Als Element der Jugendbildung kam bei ihnen die Kunst der Töne nie zu einer besonderen Geltung.

Zu ihrer vollen Entwicklung konnte die Musik erst in und mit dem Christentum gebracht werden. Schon zur Zeit des Urchristentumes bildete der Gesang einen wesentlichen Bestandteil des Gottesdienstes. Man sang Hymnen und Psalmen, letztere mit den Texten der alttestamentlichen Psalmen. Anfänglich hatten die Lektoren auch die Leitung des Gesanges. Später

wurden für diese Funktion selbständige Kirchenbeamte aufgestellt unter dem Namen Kantoren. Dieselben hatten auch die Jugend in den Weisen der Psalmen und Hymnen zu unterrichten, für welchen Zweck besondere Schulen, Singschulen genannt, ins Leben gerufen wurden.

Das ganze Mittelalter hindurch standen Gesang und Gesangunterricht lediglich im Dienste der Kirche. Der Unterricht beschränkte sich auf das Einüben der kirchlichen Gesänge. Von einem innerlichen Erfassen und Festhalten der Tonverhältnisse war nicht die Rede. Der Volksgesang wurde fast nur durch die Tradition erhalten; einer unterrichtlichen Pflege durfte er sich nicht erfreuen. Das Unterrichtsverfahren erhob sich nicht über den gewöhnlichsten Mechanismus: ununterbrochenes Wiederholen, Vor- und Nachsingen solange, bis der Schüler die Gesänge ohne Stocken zu reproduzieren vermochte. Während die Kirche und die von ihren Organen geleiteten Schulen nur dem geistlichen Gesang sich zuwandten, nahm das Rittertum den Gesang als gesellige Kunst in Pflege, betrachtete ihn als ein Stück der Standesbildung und verband seine Übung mit der Einführung in die Poesie.

Der im 14. Jahrhundert zur zunftmäfsigen Ausbildung gelangende »Meistergesang« der Handwerker wirkte belebend und fördernd auf das weltliche Volkslied, das neben dem Meistergesang erklang und in den Stadtschulen auch zu den Stoffen des Gesangunterrichtes gehörte.

In der nachreformatorischen Zeit findet sich bald überall der Gesangunterricht unter den obligatorischen Unterrichtsgegenständen der Schule. Der Gesang wird vielfach schon um seiner und der Schule willen gepflegt. Den Singstoff bilden das geistliche und das weltliche Volkslied. Das deutsche Kirchenlied, das in den Reformatoren, Luther voran, die wärmsten Freunde und eifrigsten Vertreter fand, war schon durch seine Einfachheit und Volkstümlichkeit für den Schulunterricht prädestiniert und hat auch in kurzer Zeit in demselben festen Boden gefafst.

Das Lehrverfahren war trotz alledem nach wie vor eher geisttötend als geistbildend; nirgends ist von einer nach den Gesetzen der geistigen Entwicklung geordneten Reihenfolge der unterrichtlichen Tätigkeiten auch nur eine Spur zu entdecken. Im Jahrhundert des dreifsigjährigen Krieges verkümmerte alles, was an guten Ansätzen und hoffnungsvollen Keimen auf dem Gebiete der Volkserziehung vorhanden war, fast vollständig. Erst gegen das Ende desselben erwacht das Verlangen wieder, der Jugendbildung und Jugendveredlung nachzugehen und zu leben. Die in dieser Zeit erschienenen Schulverordnungen machen die Pflege des Gesanges wieder zur Pflicht. Auch der bedeutendste pädagogische Theoretiker des 17. Jahrhunderts, J. A. Comenius, weist in seinen Lehrplänen dem Gesangunterricht eine Stelle an.

Im 18. Jahrhundert wird der Unterricht fruchtbar und nachhaltig durch den Pietismus angeregt. Die demselben eigene Betonung der Gesinnung des einzelnen führte im Unterricht zur Individualisierung und damit zu der Forderung, dafs sich der Lehrer nicht mit dem Klassenbewufstsein zufrieden geben dürfe, sondern auf die Hebung des Einzelbewufstseins bedacht sein müsse. Dementsprechend wandte sich die Aufmerksamkeit mit besonderer Vorliebe solchen Gesangsstoffen zu, die der Empfindung des einzelnen Rechnung zu tragen, geeignet erschienen, der Arie und dem Lied.

Auch das Unterrichtsverfahren zeigt im 18. Jahrhundert eine erfreuliche Besserung. Der geistlose Mechanismus des Vor- und Nachsingens weicht da und dort einer planmäfsigen Reihe unterrichtlicher Tätigkeiten. Im Einklang damit nehmen sich auch die Lehrerseminare, so dürftig und unvollkommen ihre Einrichtungen auch noch waren, des Gesanges an und suchen ihre Schüler zu tüchtigen Gesanglehrern heranzubilden. Ebenso wird bei der Wahl der Lehrkräfte auf eine hinreichende musikalische Befähigung gesehen. Das relativ Beste leisteten die Anstalten August Hermann Franckes (1663 bis 1727). In ihnen erhielten Knaben und Mädchen wöchentlich zwei Stunden Gesangunterricht. Der Unterricht der Mädchen beschränkte sich auf die Übung der »gewöhnlichen Kirchengesänge«, während in den Knabenschulen die »Prinzipia der Figural-Musik« zu lehren waren. Die Unterweisung in der Figuralmusik begann mit dem Singen der auf

einem Liniensystem durch Buchstaben dargestellten diatonischen Tonleiter, der die chromatische Tonreihe und dann Übungen in der Auffassung und Wiedergabe der leitertreuen Intervalle folgten. An diese technischen Übungen schloſs sich das Singen bekannter Melodien nach Noten, und dann das Singen von solchen notierten unbekannten Melodien an, die durch Noten derselben Gattung zur Darstellung gebracht werden konnten. Auch Belehrungen über die verschiedenen Notenwerte, über Pausen, Takt und Tempo fehlten nicht. In der Klasse der Besserbefähigten wurden zweistimmige geistliche Arien gesungen und zwar zuerst solche der zweiteiligen, dann solche der dreiteiligen Taktordnung.

Wie in Halle, so hat man im 18. Jahrhundert auch anderwärts dem Gesangunterricht erhöhte Aufmerksamkeit zugewandt. Die Schulordnungen für Hessen-Darmstadt (1733), für Braunschweig (1753), für Preuſsen (1794) enthalten ziemlich eingehende Bestimmungen über den Betrieb dieses Unterrichtsgegenstandes. Auch Rochow (1734—1805) fordert, besonders im Interesse des Kirchengesanges, Pflege des Gesangunterrichtes. Rousseaus (1712—1778) »Emil« soll eine »reine, gleichmäſsige, biegsame, wohlklingende Stimme«, sowie ein für »Takt und Harmonie« empfängliches Ohr erhalten. In den Schulen der Philanthropen, den Anhängern und Aposteln Rousseaus in Deutschland, wie in den Schulen des österreichischen Reformators, Ignaz von Felbigers (1724—1788), wird ebenfalls ein geregelter Gesangunterricht erteilt. Wenn trotz dieser mannigfachen und schönen Ansätze zur Hebung des Gesangunterrichtes von einem durchschlagenden Erfolge nicht die Rede sein kann, vielmehr zugestanden werden muſs, daſs der Unterricht im Singen im allgemeinen auch am Ende des 18. Jahrhunderts noch sehr darnieder gelegen ist, so beweist dies nur, wie unendlich schwer es hält, Gedanken und Bestrebungen in die Wirklichkeit umzusetzen, selbst auch dann noch, wenn dieselben allerseits als wahr und richtig anerkannt werden.

Den bedeutsamsten Wendepunkt in der Geschichte der Entwicklung des Gesangunterrichts führte J. H. Pestalozzi (1746 bis 1827) herbei. Pestalozzi weist der Elementarbildung die Aufgabe der »naturgemäſsen Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechtes zu, nämlich der Anlagen und Kräfte des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunst«. Bei Lösung derselben habe die Elementarbildung »von der Anschauung als dem absoluten Fundamente jeder Erkenntnis« auszugehen. Die Anschauung ist Pestalozzi nichts anderes, als »das bloſse Vor-den-Sinnen-stehen der äuſseren Gegenstände und die bloſse Regmachung des Bewuſstseins ihres Eindrucks«. Das Sichtbare walte hier zwar vor, doch sei das »einfache Vor-die-Ohren-bringen der Töne und die bloſse Regmachung des Bewuſstseins ihres Eindruckes durch das Gehör für das Kind so gut Anschauung, als das einfache Vor-Augen-stellen der Gegenstände«.

Damit, sowie mit der Aufstellung und Begründung der Forderung »von der Anschauung zum Begriff« hat Pestalozzi auf das induktive Lehrverfahren als das allein natürliche, als das allein den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes entsprechende hingewiesen und dem seitherigen Unterrichtsgange gegenüber gerade die entgegengesetzte Richtung zur Pflicht gemacht. Mit der Methode der Induktion eröffnete sich auch für den Gesangunterricht ein neues und weites Feld der Tätigkeit. Das durch Pestalozzi gesteigerte Interesse für die Veredlung und Bildung der deutschen Jugend kam auch ihm zu gute. Die Staatsregierungen wenden dem Gesange und dem Unterrichte in demselben erhöhte Aufmerksamkeit zu und zeigen sich um eine bessere musikalische Ausbildung der Volksschullehrer besorgt. Die hervorragendsten und besten Männer der Nation preisen die Kunst des Singens als eines der wirksamsten Mittel für Erziehung und Bildung. Das in den Hintergrund gedrängte »Volkslied«, diese köstliche Perle deutschen Gemütslebens, kommt zu Ehren und wird als vollgültiger Unterrichtsstoff angesehen. Die Organisationspläne der Schulbehörden befassen sich eingehender auch mit dem Gesangunterricht, und was als die wichtigste Errungenschaft erscheinen dürfte: es entwickelt sich eine Literatur über die Kunst des Gesanges und über den Gesangunterricht, die in verhältnismäſsig kurzer Zeit so heran-

wuchs, daſs man die Hoffnung hegen zu dürfen glaubte, der Gesangunterricht werde in Bälde auch in der letzten Dorfschule sich einer rationellen Behandlung erfreuen.

Den Anfang zu dieser Literatur bildete die »Gesangbildungslehre« von Pfeiffer und Nägeli, auf die Pestalozzi selber mit folgenden Worten aufmerksam machte: »Wir glauben, etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für beide Vorzügliches versprechen zu dürfen.« Der Erfolg entsprach den Erwartungen nicht. Es läſst sich dies hauptsächlich darauf zurückführen, daſs Pestalozzi und mit ihm Pfeiffer und Nägeli in der Tonkunst nur eine Fertigkeit erblickten, die man sich aneignen könne, wenn man messen und rechnen gelernt habe. Diese einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst führte zu einer Überschätzung des rhythmischen und zu einer Unterschätzung des melodischen und harmonischen Elementes.

Die »Gesangbildungslehre« von Nägeli, ein sehr umfangreiches Werk, hält einen durchaus synthetischen Gang ein. Ihre erste Hauptabteilung, das Elementarwerk, zerfällt in zwei Hälften, in die allgemeine und in die besondere Tonlehre. Die allgemeine Tonlehre umfaſst die Tondauer, die Tonhöhe, die Tonstärke, dann die Verbindung dieser drei Elemente und die schriftliche Darstellung der Töne. Zu dem nächstfolgenden Abschnitt wird im Unterricht immer erst übergegangen, wenn der vorhergehende abgeschlossen ist.

Die zweite Hälfte des Elementarwerkes, die »besondere Tonlehre«, zeigt die methodische Verbindung des Textes mit der Melodie. Erst werden die einzelnen Laute, dann Silben und Wörter und schlieſslich zusammenhängende Sätze den Tönen und Tonverbindungen untergelegt. Nebenher gehen die Belehrungen über das Versmaſs, über das Atmen, die Behandlung der Liedertexte usw.

Gerade in der Volksschule, für die das Werk bestimmt war, konnte man keinen Gebrauch von ihm machen. So vortrefflich es im einzelnen war — so z. B. der Abschnitt über die Notierungskunst, der für alle Zeit wertvoll bleiben wird —; das Ganze war zu umfangreich und in seiner methodischen Anordnung dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung zuwiderlaufend, und zwar hauptsächlich deshalb, weil es dem Schüler »das Kunstschöne in seiner Vollendung solange vorenthält, bis der Weg der Formbildung zurückgelegt ist.« Rhythmus, Dynamik, Melodik sind — die Namen verraten es ja schon — nicht Gegenstände der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung, sondern Ergebnisse des Denkens, Abstrakta, abgezogen aus den Erzeugnissen der Tonkunst. Erst müssen Melodien und Harmonien in genügender Zahl zur Anschauung kommen, d. h. zur unmittelbaren Erfassung dargeboten werden, ehe es angezeigt erscheint, von einer Taktart, einer Tonleiter, von Stärkegraden und dergl. zu sprechen.

So beschränkte sich denn das Verdienst Nägelis in der Hauptsache auf die allerdings tiefgegangene Anregung zum Nachdenken über das beim Unterricht einzuschlagende Verfahren.

Dem Verlangen nach einem Lehrgange für den Unterricht im Singen, der das Erprobte in den Arbeiten Nägelis beibehielt und für die mangelhaften Seiten in denselben Besseres und Praktischeres bot, kam mit Glück B. C. L. Natorp in seiner »Anleitung zur Unterweisung im Singen« entgegen. Auch Natorp hält die rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen streng geschieden voneinander und beobachtet innerhalb der rhythmischen und dynamischen Exerzitien im ganzen den gleichen Gang; im übrigen aber weicht sein Verfahren wesentlich von dem Nägelis ab. Während dieser sofort mit dem sog. »formalen Gesangunterricht« beginnt, schickt Natorp dem eigentlichen Unterricht im Singen »Vorübungen« voraus, die sich lediglich auf das Singen nach dem Gehöre erstrecken. Anfangend mit einzelnen Lauten, fortschreitend zu Silben und Wörtern, sollen diese Vorübungen stets mit untergelegtem Text vorgenommen werden und insbesondere zur Gewinnung einer reinen, deutlichen Aussprache und einer natürlichen leichten Intonation beitragen. Die Texte und die Tonfolgen sollen dem Kinderleben entnommen werden, d. h. abgelauscht sein. Auf solche Weise erhalten die Kinder ein musikalisches Erfahrungsmaterial, das die Unterlage für die spätere Gewinnung der begrifflichen Elemente der Tonlehre bildet.

Sie haben viele Terzen gesungen und gehört, ehe ihnen der Begriff »Terz« vermittelt wird; zwei- und dreiteilige Taktarten mehrfach sinnlich wahrgenommen, ehe ihnen zugemutet wird, zwischen denselben bewufst und klar zu unterscheiden.

Ein anderer Vorzug ist der, dafs Natorp nicht wie Nägeli erst die ganze Rhythmik absolviert und dann zur Melodik fortschreitet usw., sondern dafs er innerhalb der rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen Stufen unterscheidet und nach der ersten Stufe der Rhythmik zur ersten Stufe der Melodik und von dieser zur ersten Stufe der Dynamik übergeht. In der Melodik beginnt Natorp mit den Tönen des Durdreiklanges, die er zuerst ohne und dann mit rhythmischer Anordnung auffassen und singen läfst. Den Bestandteilen des Durdreiklanges läfst er die übrigen Töne der diatonischen Dur-Tonleiter folgen. »Von hier an geht der Unterricht ganz in Praxis über. Es werden lauter Gesänge vorgelegt, welche nichts anderes enthalten, als was in den vorhergehenden Lektionen erklärt und eingeübt worden ist.« Die »dynamischen Übungen« verbindet Natorp »teils mit den melodischen«, teils läfst er sie »neben denselben in besonderen Stunden vornehmen«. Als Tonzeichen benutzt Natorp die Ziffern.

Über das psychologische Verhältnis der systematisch-technischen Übungen zu den anzueignenden und angeeigneten Liedern und Gesängen läfst die Natorpsche Anleitung im Unklaren. Trotzdem fand sie allenthalben Beifall und Zustimmung. Mehrere Dezennien hindurch blieb sie neben der »Gesang-Bildungslehre« von Nägeli mustergebend für den Gesangunterricht und auch bestimmend für die Literatur über denselben. Die in den zwanziger und dreifsiger Jahren des 19. Jahrhunderts zahlreich erschienenen Gesangschulen lehnen sich sämtlich an Natorp, oder an Nägeli an. Alle verfolgen einen synthetischen Gang; keine geht vom »Liede« aus, um aus ihm analysierend die Elemente der Melodik, Rhythmik und Dynamik zu gewinnen.

Auch im nächsten Jahrzehnt (1840 bis 1850) bewahren Deutschlands Schulmänner der Fortbildung der Gesangsmethodik ihre Teilnahme. Ernst Hentschel († als Musikdirektor und Seminarlehrer in Weifsenfels) gibt den nächsten und wirksamsten Anstofs zu weiteren Verbesserungen. Er klagt, dafs man »in manchen Schulen vor lauter Treffübungen, Taktübungen, Notenübungen usw. kaum zu einigen Liedern und Chorälen« komme. In vielen anderen Schulen finde man »ein frisches fröhliches Gesangleben bei gänzlicher Hintansetzung des formalen Zweckes«. Hentschel will dem »Elementarkursus einen Liederkursus als gleichberechtigt und gleichwichtig gegenüberstellen«. Beide sollten die ganze Schulzeit hindurch selbständig nebeneinander herlaufen. Bis ungefähr zum vollendeten achten Lebensjahr der Kinder sollte nur nach dem Gehöre, also ohne Anwendung von schriftlichen Tonzeichen gesungen werden; dann aber müfsten die Zeichen überall eintreten.

Die Forderungen Hentschels wurden bald als berechtigt anerkannt und fanden volle Berücksichtigung in dem »Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen« von Fr. Wilh. Schütze. Derselbe ging von dem Grundgedanken aus, dafs »das Kind von jedem einzelnen Ding zuerst einen Totaleindruck empfängt, dem ein Eingehen in das Einzelne und Einzelnste desselben nachfolgt«. Dem entsprechend wirke man »naturgemäfs auf die musikalische Bildung des Kindes ein, wenn man ihm, sobald sich das Ohr dem Schall erschlossen, wiederholt einzelne Töne, Tonreihen, Klänge in rhythmischer Einkleidung, am meisten aber wirkliche Tonstücke vorführt und es so vorerst mit der Tonwelt in Berührung bringt«. Daher müsse »das Kind auf dem Wege des Gehörsingens zuerst in die Musiksprache eingeführt werden«, dann erst könne »das Zeichensingen nachfolgen«.

Mit der durch Hentschel so wesentlich geförderten Wertschätzung des Liedes als Gesangunterrichtsstoff, die bis auf den heutigen Tag gleich lebhaft geblieben ist, erwachte das Verlangen nach passenden Liedersammlungen, welchem Verlangen schon die nächste Zeit in umfassender Weise entgegenkam, und dem heute noch mit Liebe und Verständnis Rechnung getragen wird. Mufs es sohin als ein bleibendes Verdienst Hentschels bezeichnet werden, dem Liede die ihm zukommende Stelle im Volksschulunterrichte verschafft

und auf seine erzieherische Bedeutung hingewiesen zu haben, so darf andrerseits nicht verschwiegen werden, dafs die völlige Trennung des Elementar- und des Liederkurses ein Fehlgriff war, weil sie den einheitlichen Zusammenhang des Unterrichts aufhebt. Die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien haben sich denn auch fast ausnahmslos für die Verbindung beider entschieden. Hentschel selber modifizierte nach dieser Richtung seine früheren Aufstellungen. In der Regel wird der Liederkursus mit dem Elementarkursus so verbunden, dafs einer gröfseren oder kleineren Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschliefsen, deren melodische und rhythmische Beschaffenheit den vorausgegangenen Übungen entspricht. Eine Verschiedenheit zeigt sich nur insofern, als die einen das Schwergewicht auf die Elementarübungen legen, während die anderen den Liederkursus in den Vordergrund stellen und die Elementarübungen von ihm abhängig machen.

Unter die Gesanglehren, welche die lebendige Musik des Liedes zum Mittelpunkt des Singunterrichtes machen wollen, gehört u. a. die »Theoretisch-praktische Gesanglehre von Johann Rudolf Weber«. Nach ihr darf »der Gesangunterricht nichts anderes sein, als ein Unterricht, der dem Schüler zu Liedern verhilft«. »Das Liedersingen und der eigentliche Gesangunterricht müssen miteinander verwachsen sein und einander unterstützen.« »Auf jeder Stufe sind Lieder, die den wesentlichen Stoff der organischen (Elementar-) Übungen enthalten, einzuüben und auswendig lernen zu lassen, weil an diesen als Kunstganzen, die gemachten Übungen am leichtesten haften.« Der Unterricht mufs es dem Schüler aber auch ermöglichen »die Töne in ihren Zeit-, Klang- und Kraftverhältnissen getrennt anzuschauen und zu erkennen;« er mufs den gesamten Singstoff »elementarisieren«. Der Anfang wird mit dem »einfachsten Element, der Rhythmik« gemacht. In der Melodik ist der Schüler mit dem Dur- und Moll-Dreiklang, sowie mit dem Dominantseptakkord vertraut zu machen, aber auch mit der Grundlage aller Melodien, der Dur-Tonleiter.

Im Gegensatz zu de[illegible]n schlägt J. G. F. Pflüg[illegible] zum Gesangunterrichte in Schulen« ein analytisch-synthetisches Verfahren vor. Nach einigen Vorübungen, die in der Aneignung von Kinderliedchen nach Text und Melodie, lediglich nach dem Gehöre, bestehen, entwickelt er die Lehre von der Haltung, Höhe und Stärke der Töne, die Begriffe Tonleiter, Takt, Dreiklang, Pause, vermittelt er die Notenkenntnis, die einzelnen Intervalle, die bekanntesten Dur- und Molltonarten ganz im Anschlufs an die unmittelbar vorausgehenden Lieder und Choräle.

Pflüger geht von den Tönen und Tonverbindungen zu den begrifflichen Elementen der Tonlehre, hält also an der Methode der Induktion fest.

Auch die Gegenwart bewahrt dem Gesange und dem Unterrichte in demselben ein warmes Interesse. Eine Reihe von praktischen Schulmännern ist unablässig bemüht, den Gesangunterricht in der Volksschule so zu gestalten, dafs er zu günstigen Ergebnissen führen mufs. Psychologie und Pädagogik geben für die Vervollkommnung des Lehrverfahrens folgende Grundgedanken an die Hand:

1. Der Gesangunterricht darf sich nicht isolieren; er mufs durch seine Texte mit den übrigen Gegenständen in Fühlung bleiben.

2. Die konkreten Stoffe des Gesangunterrichtes bilden das geistliche und das weltliche Volkslied und jenes volkstümliche Lied, das sich durch eine lange Reihe von Jahren als wirkliches Kunstgebilde erprobt hat.

3. Alle technischen Übungen müssen vom Liede ausgehen und wieder zum Liede führen; ebenso müssen die Vergleichungsglieder für die Abstraktionsprozesse den geübten Liedern entnommen werden.

4. Tonzeichen, seien es Noten oder Ziffern oder Buchstaben, dürfen auch dem Schüler nichts anderes sein, als sichtbare Zeichen und Formen für bestimmte Gehörsempfindungen. Das Auge hat das Ohr nur zu unterstützen.

**2. Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes** werden bestimmt durch die pädagogische Bedeutung des Gesangunterrichts überhaupt und durch dessen Stellung im Lehrplansystem.

Das Schöne ist die Schwester des Guten. Das Anschauen des Schönen gewährt dem Individuum eine ähnliche innere Befriedigung, wie das Anschauen des Guten. Ästhetische Genüsse erheben und idealisieren; sie gehören zu den Höhepunkten des Lebens. Wenn auch die sittliche Bildung den Kern der menschlichen Bildung ausmacht, Geschmacksbildung und künstlerische Schulung sind darum doch nicht überflüssig. Die Beschäftigung mit der Kunst verfeinert den Sinn und veredelt das Gefühl und macht das Individuum empfänglicher für die höchste, die sittliche Schönheit. Aus dem weiten Kreise der Kunst ist es neben der Poesie nur die Musik, welche schon der früheren Jugend ohne besondere Schwierigkeiten zugänglich gemacht werden kann, und aus dem umfangreichen Gebiete der Musik eignet sich nichts besser zum Klassenunterricht, als der Gesang. Die Tonverbindungen, welche der Gesangunterricht zu Gehör bringt und singen läſst, erregen das unwillkürliche Gefallen des Schülers und bieten diesem die meisten Elemente für seine Ideen des Schönen.

Der Gesang erfreut des Menschen Herz. Er erhellt und belebt das Gefühl. In ihm äuſsern sich Lust und Leid; er ist die Sprache der Gefühle. Es gibt keine ergiebigere und reinere Quelle der Freude und keine edlere, schönere Form der Gefühlskundgabe als den Gesang. In ihm wirken melodische, rhythmische, dynamische und Textelemente mit solch vollkommener Ebenmäſsigkeit zusammen, gleichen sich Gegensätze und Hemmungen im Wechsel mit harmonischen Verbindungen so vollständig aus, daſs das unmittelbar gewisse, ästhetische Gefallen durch nichts anderes intensiver hervorgerufen werden kann. Je öfter kunstgerechte Tonverhältnisse und Tonverbindungen auf den Schüler einwirken, desto sicherer werden in seinem Gefühlsleben die Farben der Freude die Oberhand erhalten und desto wahrscheinlicher wird seine Gemütsstimmung zu einer frohen und heiteren werden. Mit einer solchen aber ist eine der bedeutsamsten Voraussetzungen für die Entwicklung des Interesses und für die Bildung des Willens gegeben. Der Gesang und die Gesangeskunst darf der Jugend deshalb nicht vorenthalten werden.

Wie hoch indessen auch der pädagogische Wert des Gesangunterrichts veranschlagt werden mag, so kann diesem doch nicht zugestanden werden, daſs er lediglich seinen eigenen Anforderungen Genüge zu leisten hat. Die Rücksicht auf das gemeinsame Ziel aller pädagogischen Faktoren verpflichtet auch den Gesangunterricht Fühlung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen zu nehmen. Durch seine Texte ist ihm dies auch ermöglicht. Nur auf den rein musikalischen Gebieten, d. i. dem der Melodik, Rhythmik und Dynamik muſs ihm die Selbständigkeit gewahrt bleiben, für seine Texte aber müssen die jeweils zur Behandlung stehenden Gesinnungsstoffe und auch die besonderen Forderungen des Schullebens bestimmende Bedeutung erhalten. Wo dies beachtet wird, da entsprechen die einzuübenden Lieder stets einer besonderen Stimmung des Schülers. Die Lieder werden dann mit mehr Interesse entgegengenommen, mit gröſserer Wärme gesungen und ihrem Besitz ein höherer Wert beigelegt. Bleibende Gemütszustände kann der Unterricht überhaupt nur erzeugen, wenn der Stoff, den er behandelt und an dem das Interesse haftet, so geartet ist, daſs er nicht bloſs der ersten Jugend, sondern auch dem Jüngling und dem Manne noch wertvoll erscheint.

Hierauf hat der Gesangunterricht bei der Stoffauswahl in erster Linie Rücksicht zu nehmen. Er hat sich demgemäſs auf solche Gesänge zu beschränken, die nach Text und Melodie den ästhetischen Anforderungen entsprechen und als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind. Auſserdem ist noch darauf zu achten, daſs Texte und Melodien in einem angemessenen Verhältnis zur Individualität des Geistes und des Stimmorganes stehen; denn nur dann läſst sich hoffen, daſs die darzubietenden Gesänge in Fleisch und Blut übergehen, d. h. von den Kindern apperzipiert werden.

Wenn diese Forderungen berechtigt sind, dann muſs die Volksschule auf die Vorführung und Aneignung komplizierterer Kunstwerke, insbesondere auch auf die Vermittlung vielstimmiger Gesänge verzichten, weil sie die Leistungsfähigkeit der

Schüler übersteigen. Ausgeschlossen müssen dann aber auch bleiben alle speziell für den Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, weil sie nur höchst selten poetischen Gehalt und musikalischen Geschmack erkennen lassen und in der Regel den Forderungen edler Kunst wenig entsprechen; ebenso aber auch alle moralisierenden Lieder, weil dieselben niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entsprungen sind und die Kinder sich deshalb auch bald mit Widerwillen von ihnen abwenden. Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied.

»Das Volkslied ist unantastbare Musik von Gottes Gnaden, und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens« (A. B. Marx). Seine Architektur ist so durchsichtig und so einfach, die in ihm verherrlichten Tatsachen und Ereignisse treten in ihrem poetischen Gewande so plastisch vor das Auge, dafs es dem kindlichen Anschauungskreise in hohem Grade angemessen erscheint. Dabei ist es ein nie zu erschöpfender Born ästhetischer und sittlicher Freude, nach Form und Inhalt wahrhaft klassisch, so dafs es das ganze Leben hindurch für das Gemüt seine magnetische Kraft und seinen belebenden und erquickenden Reiz behält.

Von volkstümlichen Liedern, zu denen auch die meisten unserer Kirchenlieder gehören, haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben.

Das geistliche, kirchliche Lied, vielfach Choral genannt, mufs in seinem ursprünglichen Kleide, d. h. rhythmisch gesungen und auch so angeeignet werden. Melodie, Rhythmus und Text sind die wesentlichen Elemente jedes Gesanges. Sie lassen sich nicht trennen, ohne das Mifsfallen des gebildeten Ohres zu erregen. Nur wenn sie zusammenwirken und den Eindruck der Zusammengehörigkeit machen, läfst sich erwarten, dafs sie einen fördernden Einflufs auf den Geschmack ausüben und das ästhetische Wohlgefallen hervorrufen. Die Bewegung und Mannigfaltigkeit des rhythmischen Chorals ist eine gesetzmäfsige und darum einheitliche; die Ruhe und Gleichmäfsigkeit des nicht mensurierten Chorals aber ist eine Monotonie, die weder zu beleben, noch zu erwärmen vermag. Der rhythmisch ausgeglichene und abgeschliffene Choral stammt aus einer Zeit, in der das kirchliche und religiöse Leben erkaltet war. Er kann deshalb niemals als das Ergebnis einer gesunden geschichtlichen Entwicklung betrachtet werden; er ist nur die Folge der religiösen Gleichgültigkeit und des trägen Sichgehenlassens. Dafs der rhythmische Choral die Leistungsfähigkeit und die Fassungskraft unserer Volksschüler nicht übersteigt, geht schon daraus zur Genüge hervor, dafs viele unserer Volkslieder, wie sie in der Volksschule gesungen werden, eine ebenso grofse Mannigfaltigkeit in der rhythmischen Gestaltung, einen ebenso grofsen Wechsel von akzentuierenden und quantitierenden Rhythmen zeigen wie der mensurierte Choral. Und die Tatsache, dafs in einem grofsen Teile Deutschlands die Gemeinden bei den Gottesdiensten rhythmisch singen, dürfte beweisen, dafs seiner Durchführung auch für den Schulgesang keine unübersteiglichen Hindernisse entgegenstehen.

Die Stoffe des Gesangunterrichts teilen sich von selber in die poetische und in die musikalische Hälfte. Die Aneignung der ersten Hälfte, der Texte zu den Liedern, sollte dem Gesangunterricht zum Teil vom Sachunterricht und zum Teil von dem Sprachunterricht abgenommen werden, d. h. es sollten diese Gegenstände darum besorgt sein, dafs die Texte der zu singenden Lieder nach Form und Inhalt bereits Eigentum der Kinder geworden sind, ehe der Gesangunterricht ihrer benötigt ist. Wo sich der Gesangunterricht einer derartigen Rücksichtnahme nicht zu erfreuen hat, ist es seine Pflicht, auch für die Aneignung der Texte zu sorgen; die systematische Ein-

ordnung des Textinhaltes in den Gedankenkreis der Schüler mufs aber unter allen Umständen dem Sachunterricht überlassen werden.

Hauptaufgabe des Gesangunterrichts bleibt immer die Vermittlung der Melodie und zwar soll dieselbe nicht blofs aufgefafst, sie soll auch kunstgerecht vom Schüler wiedergegeben werden.

Das unwillkürliche Gefallen des Schülers soll sich allmählich zu einem ästhetischen, zu einem verständigen Gefallen entwickeln. Dies ist nur dann möglich, wenn dem Schüler eine, wenn auch nur elementare Einsicht in das Tonsystem verschafft wird. Mit Rücksicht hierauf darf der Gesangunterricht nicht bei Einübung ein- und zweistimmiger Volkslieder stehen bleiben; er mufs auch die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch Harmonik an der Hand besonderer Übungen in den Besitz der Schüler zu bringen suchen.

**3. Unterrichtsverfahren.** Es wird allerseits anerkannt, dafs der Gesangunterricht in der Volksschule ein Doppeltes zu erstreben habe: Die Aneignung einer Anzahl von Liedern und die Einführung in die Elemente des Tonsystems. In Bezug auf die methodische Einordnung des Liedes aber ist die Praxis noch sehr verschieden, ebenso verschieden wie die Auffassung und Darstellung des Verhältnisses der Elementarübungen zu den Liedern. Doch haben sich die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien meist für die Verbindung der die Erfassung des Tonsystems bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern entschieden. Diese Verbindung wird in der Regel dadurch hergestellt, dafs einer Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschliefsen, deren melodische und rhythmische Beschaffenheit den vorausgehenden Übungen entspricht. Eine Verschiedenheit zeigt sich insofern, als die einen das Schwergewicht auf die Elementarübungen legen, während die anderen den Liederkursus in den Vordergrund stellen. Den entgegengesetzten Weg schlagen Pflüger und Reifsmann vor: sie wollen den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen. Auch Dornstedt fordert, dafs, wie das botanische Wissen gewonnen werde durch Betrachtung einzelner Pflanzen, das geographische durch Betrachtung der Karten und Apparate, das sprachliche durch Betrachtung von Sprachstücken, so solle auch alle musikalische Einsicht gewonnen werden durch Betrachtung der Lieder und ihrer Aufzeichnungen selber und so sollen alle Treffübungen aus den einzelnen Liedern durch Auflösung derselben in ihre melodisch-rhythmischen Glieder abgeleitet werden.

Entscheidend kann nur die Rücksicht auf das Interesse der Schüler sein.

Der alleinstehende Ton ist ebensowenig, wie der alleinstehende Buchstabe und Laut geeignet, das Interesse des Kindes wachzurufen. Nur die Tonverbindung, und zwar die natürliche und doch kunstgerechte, ist im stande, das unwillkürliche Wohlgefallen zu erregen und nur durch Tonverbindungen wird der musikalische Gedankenkreis bereichert. Es sollte deshalb auch die musikalische Einsicht des Schülers, d. h. seine Einsicht in das Tonsystem aus und an ästhetisch berechtigten und wertvollen Tonverbindungen entwickelt werden. Das Interesse haftet immer am Konkreten. Das Abstrakte an sich interessiert nicht. Die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch der musikalischen Formenlehre werden deshalb für den Schüler nur dann Gegenstand seines unmittelbaren Interesses werden können, wenn sie auf einer konkreten Unterlage ruhen. Aus diesen Gründen sollte der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig gemacht werden und der systematische Gesangunterricht sollte stets — von da und dort nötigen Ergänzungen abgesehen — vom Liede ausgehen und zu ihm auch wieder zurückführen. Wenn hierbei auch die Elemente der einzelnen Lieder bis herunter zu den einzelnen Tönen und Intervallen, natürlich nur zum Teil und losgelöst vom Lied zum Gegenstand der unterrichtlichen Behandlung und zum Objekt der kindlichen Betrachtung gemacht werden müssen: hier erscheinen sie trotzdem immer noch als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen — und das ist es, was dem Unterrichte das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes sichert. Von einer »zersetzenden Betrachtung« des ganzen Liedes, die demselben das poetische Gewand und das künstlerische Gepräge raubt, kann deshalb doch keine Rede sein, weil

Schüler übersteigen. Ausgeschlossen müssen dann aber auch bleiben alle speziell für den Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, weil sie nur höchst selten poetischen Gehalt und musikalischen Geschmack erkennen lassen und in der Regel den Forderungen edler Kunst wenig entsprechen; ebenso aber auch alle moralisierenden Lieder, weil dieselben niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entsprungen sind und die Kinder sich deshalb auch bald mit Widerwillen von ihnen abwenden. Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied.

»Das Volkslied ist unantastbare Musik von Gottes Gnaden, und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens« (A. B. Marx). Seine Architektur ist so durchsichtig und so einfach, die in ihm verherrlichten Tatsachen und Ereignisse treten in ihrem poetischen Gewande so plastisch vor das Auge, dafs es dem kindlichen Anschauungskreise in hohem Grade angemessen erscheint. Dabei ist es ein nie zu erschöpfender Born ästhetischer und sittlicher Freude, nach Form und Inhalt wahrhaft klassisch, so dafs es das ganze Leben hindurch für das Gemüt seine magnetische Kraft und seinen belebenden und erquickenden Reiz behält.

Von volkstümlichen Liedern, zu denen auch die meisten unserer Kirchenlieder gehören, haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben.

Das geistliche, kirchliche Lied, vielfach Choral genannt, mufs in seinem ursprünglichen Kleide, d. h. rhythmisch gesungen und auch so angeeignet werden. Melodie, Rhythmus und Text sind die wesentlichen Elemente jedes Gesanges. Sie lassen sich nicht trennen, ohne das Mifsfallen des gebildeten Ohres zu erregen. Nur wenn sie zusammenwirken und den Eindruck der Zusammengehörigkeit machen, läfst sich erwarten, dafs sie einen fördernden Einflufs auf den Geschmack ausüben und das ästhetische Wohlgefallen hervorrufen. Die Bewegung und Mannigfaltigkeit des rhythmischen Chorals ist eine gesetzmäfsige und darum einheitliche; die Ruhe und Gleichmäfsigkeit des nicht mensurierten Chorals aber ist eine Monotonie, die weder zu beleben, noch zu erwärmen vermag. Der rhythmisch ausgeglichene und abgeschliffene Choral stammt aus einer Zeit, in der das kirchliche und religiöse Leben erkaltet war. Er kann deshalb niemals als das Ergebnis einer gesunden geschichtlichen Entwicklung betrachtet werden; er ist nur die Folge der religiösen Gleichgültigkeit und des trägen Sichgehenlassens. Dafs der rhythmische Choral die Leistungsfähigkeit und die Fassungskraft unserer Volksschüler nicht übersteigt, geht schon daraus zur Genüge hervor, dafs viele unserer Volkslieder, wie sie in der Volksschule gesungen werden, eine ebenso grofse Mannigfaltigkeit in der rhythmischen Gestaltung, einen ebenso grofsen Wechsel von akzentuierenden und quantitierenden Rhythmen zeigen wie der mensurierte Choral. Und die Tatsache, dafs in einem grofsen Teile Deutschlands die Gemeinden bei den Gottesdiensten rhythmisch singen, dürfte beweisen, dafs seiner Durchführung auch für den Schulgesang keine unübersteiglichen Hindernisse entgegenstehen.

Die Stoffe des Gesangunterrichts teilen sich von selber in die poetische und in die musikalische Hälfte. Die Aneignung der ersten Hälfte, der Texte zu den Liedern, sollte dem Gesangunterricht zum Teil vom Sachunterricht und zum Teil von dem Sprachunterricht abgenommen werden, d. h. es sollten diese Gegenstände darum besorgt sein, dafs die Texte der zu singenden Lieder nach Form und Inhalt bereits Eigentum der Kinder geworden sind, ehe der Gesangunterricht ihrer benötigt ist. Wo sich der Gesangunterricht einer derartigen Rücksichtnahme nicht zu erfreuen hat, ist es seine Pflicht, auch [illegible] der Texte zu sorgen; [illegible]

Der Inhalt der Gehörsempfindung ist der Schall und zwar in demselben Sinne wie die Farbe Inhalt der Gesichtsempfindung ist. Jeder Schall wird hervorgerufen durch Erzitterungen und Schwingungen elastischer Körper. Diese Erzitterungen und Schwingungen teilen sich zunächst der den oszillierenden Körper umgebenden Luft dadurch mit, dafs sie beim Hin- und Hergang die benachbarten Luftteile, auf welche sie stofsen, aus ihrer Stelle treiben und so eine Luftverdichtung herbeiführen, zugleich aber auch bewirken, dafs die an der anderen Seite liegenden Luftteile sich ausdehnen und verdünnt werden. Es entsteht so in der den schwingenden Körper zunächst umgebenden Luftschicht abwechselnd eine Verdichtung und Verdünnung, wodurch eine wellenartige Bewegung hervorgerufen wird, die sich nach allen Seiten hin fortsetzt. Gelangen solche Luftwellen durch den Gehörgang zum Trommelfell, dann teilen sie diesem, wie der in der Paukenhöhle eingeschlossenen Luft und den vier Gehörknöchelchen ihre schwingende Bewegung mit, die sich so bis zum Labyrinth und den Nervenfäden des in demselben befindlichen Cortischen Organs fortpflanzt. Hier bewirkt sie eine Erregung des Hörnerven, die, wenn sie von der Seele perzipiert wird, die Gehörsempfindung erzeugt. Waren die Schwingungen des elastischen Körpers und demgemäfs auch die Luftwellen regelmäfsig, d. h. haben sie sich in gleichen Zeiträumen und in derselben Weise wiederholt, dann nennen wir die Empfindung Klang, bez. Ton. Jede Tonempfindung ist der sie veranlassenden Luftwellenart adäquat. Es gibt also ebenso vielerlei Tonempfindungen als es Schallwellen gibt. Nach dem gegenwärtigen Stande der einschlägigen Untersuchungen scheinen die Fasern des Hörnerven eine nach Gruppen abgegrenzte spezifische Empfänglichkeit für ebenso abgegrenzte Gruppen von Schallwellen zu besitzen. Diese nach Gruppen differenzierte Empfänglichkeit der Fasern des Hörnerven hat zur Folge, dafs jede Tonqualität uns eigentlich gleichzeitig durch eine Summe qualitativ gleicher Empfindungen repräsentiert wird, welche Mehrheit indes von uns nur als Verstärkung einer einzigen Vorstellung aufgefafst wird. Schlagen aber zweierlei Schall- oder Luftwellen an unser Ohr, so veranlassen sie zwei Empfindungen von verschiedener Qualität, die freilich zunächst auch, wie alles gleichzeitige Vorstellen in einen Gesamteindruck zusammenfallen, in der Folge aber, wenn sich das Seelenleben bereits zur unterscheidenden Tätigkeit entwickelt hat, dieser ziemlich feste Anhaltspunkte gewähren. Versucht man die Schallqualitäten gleich den Farben in ein umfassendes Schema einzustellen, so sind vor allem die blofsen Geräusche, das sind jene Gehörempfindungen, die durch unregelmäfsige Schwingungen hervorgerufen worden, als keiner qualitativen Fixierung und Vergleichung fähig, hiervon auszuschliefsen. Jede Gehörempfindung aber, die wir Ton nennen, gestattet einen Fortschritt nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin. Vollzieht man diesen Fortschritt und setzt man ihn weiter fort, so erhält man eine gerade Linie, die nach beiden Seiten ins Unendliche verläuft, in welcher aber jeder Tonempfindung durch ihre Qualität eine bestimmte Stelle, d. h. eine bestimmte Höhe oder Tiefe angewiesen ist. Diese Linie sollte eigentlich als Kontinuum ohne Markierung einzelner Punkte gedacht werden, allein in den empirisch gegebenen Tonleitern finden wir einige Punkte herausgehoben und durch besondere Namen fixiert und diese Punkte bilden eben die Elemente unseres Tonsystems: die absoluten Töne. Dieselben sind somit die Grundbestandteile der erfahrungsmäfsigen musikalischen Erkenntnis.

So gewifs wir nicht im stande sind, die ganze nach beiden Seiten hin unbegrenzte Reihe der Tonempfindungen so in uns aufzunehmen und so fest zu halten, dafs wir in ihnen ein Stück unmittelbarer Erkenntnis erblicken können, so gewifs ist es möglich, die erwähnten markierten Punkte dieser Linie, wenn sie immer und immer wieder, natürlich in der gleichen Höhe, in unser Bewufstsein treten, zu einem solchen Grad von Klarheit zu bringen, dafs wir sie leicht erkennen und mit anderen Tonempfindungen nicht verwechseln. Es wird uns dies namentlich dann gelingen, wenn wir das Auge unterstützend zum Ohre hinzutreten lassen, wenn wir die in den Tonleitern markierten Punkte der Tonempfindungsreihe auch schriftlich fixieren. Es assoziiert sich dann

Lied selber nicht zum Objekt des [illegible]atischen Unterrichts, sondern nur zum [illegible]gspunkt desselben gemacht wird und [illegible]e rhythmischen und tonischen Ele[illegible] für denselben zu liefern hat. Frei[illegible]ann zu einem wirklichen systema[illegible] Gesangunterricht erst dann ge[illegible]n werden, wenn die Schüler schon [illegible]nzahl von Liedern in sich aufge[illegible]en haben. Demnach müfste der Ge[illegible]terricht in der Volksschule mit der [illegible]ung von Liedern beginnen. Es fragt [illegible]r, ob sechs- oder siebenjährige Kin[illegible]hig sind, kleinere Volkslieder ohne [illegible]ere Vorübungen aufzufassen und [illegible]wiederzugeben? Ich glaube, dafs [illegible]as auf Grund der Erfahrung mit [illegible]mtheit bejahen darf. Kann man doch [illegible]die Beobachtung machen, dafs zwei[illegible]jährige Kinder kleinere Liedchen [illegible]im Familienkreise öfter gehört haben [illegible]ziemlich korrekt, [illegible] tonisch und [illegible]isch richtig wiederzugeben vermögen. [illegible]as die Familie und der Kindergarten [illegible]ringen, ist gewifs auch in der Unter[illegible]der Volksschule möglich. Dafs die [illegible]sung seitens der Kleinen weder auf [illegible]gkeit, noch Vollkommenheit An[illegible]machen darf, versteht sich wohl [illegible] [illegible]

also isoliert [illegible] Es dürfte [illegible] Gesangunterricht [illegible] der Aneignung von Liedern [illegible] und den später folgenden [illegible] mit dem sich [illegible] eine solche Wechselbeziehung [illegible], dafs er in seinen einzelnen Übungen auf das Singen neuer Lieder vorbereitet und diese selbst wieder nach ihrer Aneignung für jene Übungen verwendet [illegible], denen das systematische Material [illegible] abstrahiert werden soll.

Der Sinn für die Musik [illegible] Wem der Gehör [illegible] fehlt, der kann [illegible] musikalischer Bildung teilhaftig werden. Auf einem anderen Wege [illegible] können Musikvorstellungen [illegible] den. Wie aber das Bild eines Gegenstandes klarer wird und lebhafter in der Seele steht, [illegible] kann, wenn der Gegenstand [illegible] oder unmittelbar [illegible] den Sinnen zur Auffassung [illegible] wird, so kann [illegible] [illegible]tätigkeit durch [illegible] werden [illegible] empfindungen [illegible] reproduktionsfähiger [illegible]

der Tonarten zu sprechen, und wie könnte es uns genieren, wenn uns ein Adagio, das wir immer in Asdur hörten, in Adur vorgespielt wird?

Die Fähigkeit der Wiedergabe setzt eben mehr als die richtige Auffassung des Gehörten voraus. Sie ist auch noch von der anatomischen und physiologischen Beschaffenheit des Stimmorganes abhängig, die für die Fähigkeit der Auffassung völlig belanglos erscheinen. Im allgemeinen ist die Gabe, Tonverbindungen aufzufassen, viel häufiger und bei dem Einzelnen in viel gröfserem Umfange vorhanden, als die Fähigkeit der musikalischen Wiedergabe. Es liegt aber in der Natur des Gesangunterrichts, dafs er nach beiden Richtungen fördernd auf die Schüler einzuwirken sucht. Der Erfolg wird nach beiden Seiten günstiger und erfreulicher sich gestalten, wenn das Ohr durch das Auge, die Tonempfindung durch das schriftliche Tonzeichen unterstützt und wenn das Ohr kontinuierlich geübt wird, nicht blofs das Gemeinsame, sondern auch das Unterscheidende der Tonverhältnisse (die Höhe und Tiefe ihrer Glieder) aufzufassen.

Jede Intervallenschrift sieht von dem Unterscheidenden innerhalb der konkreten Tonverhältnisse einer und derselben Gattung ab und übt deshalb das Ohr nicht genügend in der Auffassung und Unterscheidung der Tonhöhen, obwohl Intervallenvorstellungen sich gar nicht anders darbieten lassen als dadurch, dafs wir absolute Töne zu Gehör bringen. Sie fixiert nur das zusammengefafste Gemeinsame der konkreten Tonverhältnisse, das sind eben die abstrakten Tonvorstellungen. Ihre Zeichen erhalten aber Sinn und Bedeutung immer erst dadurch, dafs eine absolute Tonreihe, irgend eine der diatonischen Tonleitern, zu Gehör gebracht wird und auf die Glieder derselben, die Buchstaben oder Ziffern, bezogen werden. Ein Unterricht, der lediglich begriffliche Tonvorstellungen schriftlich fixiert, führt die Schüler in die Einheit des Tonsystems ein, ehe sie die Mannigfaltigkeit desselben, ehe sie seine konkreten Elemente kennen gelernt haben. Die »psychologischen Vermittelungen, die zu den Höhepunkten des Erkennens überleiten sollten, werden bei ihm übersprungen«, was mindestens eine Abschwächung, wenn nicht eine völlige Abstumpfung der Empfänglichkeit des Schülers nach sich zieht. Aus diesem Grunde ist keine Intervallenschrift geeignet, die Tonschrift zu ersetzen, wohl aber trägt eine solche zur Steigerung und Vertiefung der musikalischen Bildung dann bei, wenn sie der Tonschrift folgt, oder ergänzend zu derselben hinzutritt.

Die Stoffe, welche der Gesangunterricht zu vermitteln hat, gehören zum Teil der unmittelbaren Erkenntnis an. In den Besitz der letzteren soll der Schüler auf induktivem Wege gebracht werden; die Elemente der mittelbaren Erkenntnis müssen dann aus der unmittelbaren Erkenntnis abgeleitet werden. Es mufs der Darbietung und Einprägung der konkreten, der unmittelbaren Erkenntnis angehörigen Tonverbindungen und Tonverhältnisse dann, wenn sie Begriffliches, ein Gesetz oder eine Lehre, in sich schliefsen, die Entwicklung und Einprägung eben dieses Begrifflichen oder Allgemeingültigen auf dem Fufse folgen. Die Darbietung und Einprägung der konkreten Tonverhältnisse und Tonverbindungen und die Entwicklung und Einprägung der musikalischen Begriffe und Gesetze werden auf solche Weise zu einer in sich geschlossenen Reihe unterrichtlicher Tätigkeiten, der eine adäquate, innerlich verbundene Reihe psychischer Prozesse, des Auffassens und Merkens, des abstrahierenden und zusammenfassenden Festhaltens des Gemeinsamen, gegenüber steht. Hieraus ergibt sich, dafs die Gesetze der geistigen Entwicklung dem Gesangunterricht, insoweit er auch eine Einführung in das Tonsystem beabsichtigt, das Festhalten an den formalen Stufen der Analyse und Synthese, der Assoziation, des Systems und der Anwendung, zur Pflicht machen.

Die Analyse zerfällt im Gesangunterrichte von selber in die Textanalyse und in die musikalische Analyse. Die Textanalyse hat schon darum der Musikanalyse vorauszugehen, damit der Schüler gleich bei Beginn des Unterrichts in die Stimmung versetzt wird, die dem Liede angemessen erscheint. Ist der Text bereits Eigentum der Schüler, dann genügt eine kurze Wiederholung desselben. Wenn nicht, so mufs der Text nach Form und Inhalt erst angeeignet werden. In diesem Falle be-

steht die Textanalyse in der Reproduktion jener Vorstellungen und Gedanken des Schülers, die zu dem anzueignenden Texte in Beziehung stehen, so dafs, wenn der neue Liedertext gegeben wird, die mit ihm korrespondierenden Gedankenstoffe besonders lebhaft im Bewufstsein stehen und man nicht zu befürchten braucht, dafs er auf Fremdartiges und Entgegengesetztes stöfst und gehemmt wird.

Die musikalische Analyse sucht die Schüler zur Auffassung und Wiedergabe der neueinzuübenden Melodie dadurch zu befähigen, dafs sie rhythmische und melodische Elemente, die bereits Eigentum der Schüler sind und sich in der neuen Melodie wiederfinden, reproduziert und in das Bewufstsein der Schüler hebt. Es handelt sich also auch in der musikalischen Analyse nicht um eine Repetition früher durchgearbeiteter Stoffe, sondern um eine ganz spezielle Beziehung auf das den Schülern schon Bekannte, das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt. Sobald die Tonleiter und der Dreiklang zum geistigen Besitz der Schüler gehören, empfiehlt es sich, die analytischen Übungen an sie anzuschliefsen. Die Töne der diatonischen Tonleiter und des tonischen Dreiklangs — natürlich in der Tonart, die dem neuen Liede zu Grunde liegt — müssen hierbei so aneinander gereiht werden, dafs die melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die dasselbe enthält, schon bei den analytischen Übungen zu Gehör kommen. Auch mufs bei der Rhythmisierung der Tonleiter- und Dreiklangs-Übungen das taktische Hauptmotiv des zu lernenden Liedes zu Grunde gelegt werden. — Eine musikalische Analyse kann selbstredend erst vorgenommen werden, wenn ein musikalischer Gedankenkreis vorhanden ist. Im ersten Schuljahre wird sie deshalb nicht von Anfang an in dem wünschenswerten Umfange möglich sein. Verständnis und Gefühl für das Neue sind freilich erst denkbar, wenn für dasselbe ein apperzipierender Hintergrund beschafft ist. Da aber die meisten der neu eintretenden Schüler noch sehr wenige oder keine musikalischen Vorstellungen mitbringen, mufs das Neue dargeboten werden, obwohl vorher für Apperzeptionshilfen nicht hinreichend gesorgt werden kann. Es wird aber auch nicht leicht gehemmt, weil es ja nicht blofs an verwandten, sondern auch an entgegengesetzten Vorstellungen fehlt.

Solange der Gesangunterricht die wichtigsten Elemente der musikalischen Einsicht, die Begriffe der Tonleiter, der Tonart, der Taktordnung und Taktart usw. noch nicht herausgearbeitet hat, mufs sich die musikalische Analyse darauf beschränken, die Schüler an geübte Lieder zu erinnern, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schliefsen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen usw. Auch die Rekapitulation alles dessen, was die Schüler über die Gesetze der Tonbildung, der Aussprache, die Akzentuation, über die Notierung wissen, gehört in die Analyse, natürlich nur insoweit, als es für das Neue von Bedeutung ist und nur insolange, als der Schüler in der Anwendung dieses Wissens sich nicht völlig sicher zeigt.

Die unterrichtliche Tätigkeit auf der Stufe der Synthese modifiziert und normiert sich nach dem Bildungsstand des Schülers und nach dem anzueignenden Lehrstoff. Ist der Text des Liedes den Schülern noch fremd, dann sind zunächst Inhalt und Form desselben ganz so wie im Sachunterricht zu vermitteln. Nachdem dies geschehen ist, folgt die Einübung der Melodie und dann das Lernen der übrigen Strophen. Es ist von grofser Wichtigkeit, dafs die neue Melodie ohne fremde Zutat, d. h. sauber und rein an den Schüler herantritt. Deshalb mufs sie vom Lehrer richtig und möglichst schön zu Gehör gebracht werden, zuerst durch Vorsingen, dann auch durch Vorspielen. Nur so ist es denkbar, dafs sich im Schüler das unwillkürliche Gefallen regt, dafs »das Neue bei ihm tief eindringt und sich mit der rechten Wertschätzung und dem rechten Gefühl verbindet«. Das Lied wird den Schülern um so erstrebenswerter erscheinen, je schöner und willkommener es ihnen zu Gehör gebracht wurde. Ist die neue Melodie so kurz und so einfach, dafs man annehmen kann, die ersten Töne derselben klingen gewissermafsen noch in den Ohren der Kinder, wenn die letzten Tonfolgen zur Perzeption kommen, dann ist sie der tieferen ästhetischen Wirkung halber jedenfalls gleich ganz dem Ohre darzubieten. Die Einübung selber aber hat stets nach dem

Gesetz der sukzessiven Klarheit zeilenweise zu geschehen. Die Darbietung und Einübung neuer Melodien hat in der beschriebenen Weise solange zu erfolgen, bis die Schüler sich mit der Tonschrift bekannt gemacht haben. Sobald dies der Fall ist, fordert die Rücksicht auf die Pflege der Selbsttätigkeit der Schüler eine andere Art der Vermittlung. Die Melodie wird dann in ihrer schriftlichen Darstellung vor das Auge geführt und die Schüler müssen unter Leitung des Lehrers, wieder Zeile um Zeile, die Reihe der Tonzeichen in die entsprechenden Töne und Tonfolgen übertragen.

Nach der Aneignung der Melodie wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Zeiteinteilung oder auf die rhythmische Gestalt der Melodie gelenkt. Während der Lehrer oder einzelne Kinder vorsingen, haben die beim Singen nicht beteiligten Schüler darauf zu achten, ob auf einen akzentuierten Ton je ein akzentloser Ton, oder je zwei akzentlose Töne folgen, ob die einander folgenden Töne eine gleiche, oder eine verschiedene Zeitdauer haben. Ist dies genau festgestellt, dann mufs, wenigstens in den späteren Schuljahren, die gelernte Melodie von den Schülern unter der Führung und unter der Kontrolle des Lehrers auch schriftlich dargestellt werden.

Mit der schriftlichen Fixierung der Melodie kann die Aufgabe der Synthese als beendet erachtet werden. Mit der Synthese schliefst der Hauptsache nach der Gesangunterricht die Behandlung des Textes ab. In dem ersten, vielleicht auch noch in dem zweiten Schuljahr, in welchen Zeiträumen erst die Anfänge eines musikalischen Gedankenkreises beschafft werden, wird auch die Bearbeitung der Melodien nur in beschränktem Mafse über die Synthese hinaus mit greifbaren Erfolgen fortgesetzt werden können. Von dem Augenblick an aber, in dem das Auge unterstützend zu dem Ohre hinzutritt, indem mit der Benutzung einer Tonschrift begonnen wird, ist dies in umfangreicher Weise möglich. Ob auch notwendig?

Oben wurde schon darauf hingewiesen, dafs das unwillkürliche Wohlgefallen des Schülers nur dann zu einem ästhetischen, verständigen Gefallen sich entwickeln könne, wenn ihm auch eine Einsicht in das Tonsystem vermittelt wird und dafs mit Rücksicht hierauf der Gesangunterricht nicht bei der Einübung einer Reihe von Liedern stehen bleiben dürfe, sondern an der Hand besonderer Übungen die Schüler auch in den Besitz der Elemente der Melodik, Rhythmik, Dynamik usw. zu bringen suchen müsse. Diese Elemente sind die Grundbegriffe und Grundgesetze der Musik, das Allgemeingültige und Notwendige in der Welt der Töne. Dasselbe ist zwar schon im Konkreten enthalten: klar und deutlich kommt es aber erst zum Bewufstsein, wenn es vom Konkreten losgelöst, wenn das Zufällige und Individuelle von ihm entfernt wird. Zum »Allgemeingültigen« aber wird es für den Schüler sich erst dann erheben, wenn es vorher in den konkreten Tonverbindungen sich immer als dasselbe erwiesen hat und auch als das Gemeinsame der konkreten Tonverhältnisse von ihm erkannt wurde. Mithin wird die nächste Tätigkeit des Unterrichts in der vergleichenden Gegenüberstellung des behandelten konkreten Tonmateriales, der eingeübten Liedersätze, zu bestehen haben. (Stufe der Assoziation.) Die Tonverbindungen, welche zur Vergleichung herangezogen werden, können der letzten Synthese entnommen werden, sie können aber auch aus früheren Synthesen stammen oder auch aufserhalb der Schule erworben worden sein. Auf jeden Fall dürfen nur solche Tonreihen verglichen werden, die dem Schüler bekannt sind. Die Vergleichungen können in verschiedenen Richtungen erfolgen; sie können sich auf die Tonfolge, auf die rhythmische Gestalt, auf die Tonstärke, auf das Tempo, auf den Toninhalt und anderes erstrecken. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Gegenüberstellung werden von den Schülern der Reihe nach sprachlich fixiert.

Das, was sich auf der Stufe der Assoziation als Gemeinsames oder Allgemeingültiges ergeben hat, mufs nun isoliert und für sich befestigt und eingeprägt werden, sei es ein Begriff (wie Tonart, Taktordnung), oder ein Gesetz (wie: jeder Takt ist gleichlang — ein Wort darf durch das Atmen nicht auseinandergerissen werden) und zwar in einer möglichst knappen, kurzen Form. Diese Arbeit bildet die Stufe des Systems.

Obwohl im allgemeinen daran festgehalten werden mufs, dafs auch die musikalischen Begriffe und Regeln, wie alles Begriffliche, nur auf dem Wege der Abstraktion aus dem Konkreten gewonnen werden dürfen, so kann doch auch zur Abrundung des Wissens hin und wieder begrifflich Neues gegeben werden, dann nämlich, wenn es sich um Begriffe handelt, die auf demselben Wege gebildet werden müfsten, auf dem vorher schon verwandte Begriffe gesucht und gefunden worden sind. So darf z. B. der Begriff A-dur gegeben werden, wenn vorher die Begriffe C-dur, G-Dur, F-dur, D-dur, B-dur von den Schülern durch Abstraktion selber erarbeitet worden sind.

Das, was sich beim Unterricht als Allgemeingültiges ergeben hat, mufs in ein besonderes Heft von den Schülern eingetragen werden. Auf diese Weise erarbeiten sie sich selber eine Art »Gesanglehre«.

Wie die einzelnen Teile der Synthese getrennt zur Behandlung kommen können, d. h. mit regelmäfsiger Einschiebung des entsprechenden analytischen Materiales, so kann auch einem bestimmten Teil des Systems die für ihn berechnete Assoziation des konkreten Stoffes unmittelbar vorausgeschickt werden, mit anderen Worten jedem Assoziationsabschnitt kann sofort die Abstraktion des in ihm enthaltenen begrifflichen Materials folgen.

Ist also beispielsweise das neu angeeignete Lied in Bezug auf seinen Toninhalt mit einem früher behandelten Liede verglichen, dann kann das gefundene Gemeinsame sofort in den Satz zusammengefafst werden: Beide Lieder sind aus den Tönen der G-dur-Leiter zusammengesetzt — oder: in den Liedern A, B, C ist G der Anfangston und Schlufston. Nachdem dies geschehen ist, wird die Vergleichung weiter fortgesetzt und wieder durch einen Abstraktionsprozefs abgelöst. — So kommen die Schüler, ganz wie es die Entwicklungsgesetze des Geistes fordern, auf induktivem Wege in den Besitz verschiedener musikalischer Grundbegriffe, Gesetze und Regeln. Der Wert dieses Besitzes würde sich aber auf ein Geringes reduzieren, wenn die Schüler auf die erworbenen Elemente der Musiklehre nur auf jene konkreten Stoffe anzuwenden vermöchten, aus denen sie gewonnen wurden, wenn sie also z. B. die Tonart, das Tongeschlecht, die Taktart und Taktordnung nur an jenen Melodien zu bestimmen im stande wären, die bei dem Abstraktionsprozefs für diese Begriffe beteiligt waren. Die Schüler müssen deshalb angeleitet und geübt werden, auch andere Tonverbindungen, andere Melodien in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen, die Regeln und Gesetze auch auf noch fremde Tonsätze zu übertragen. Die unterrichtliche Tätigkeit hierfür bildet die letzte der formalen Stufen: die Stufe der Anwendung oder der Methode. Werden diese Übungen umfassend genug vorgenommen, dann wird der Schüler mit ziemlicher Sicherheit auch bei ganz neuen Liedern, die ihm vorgeführt werden, zu bestimmen vermögen, in welcher Tonart dieselben stehen, welchem Tongeschlecht sie angehören, welcher Art die rhythmische Gliederung ist usw. Er wird dann auch die Gesetze des Atmens, der Tonbildung, der Aussprache beim Singen von solchen Liedern beachten, die unterrichtlich noch nicht behandelt wurden. Zu Übungen in der Anwendung gehört auch das Transponieren einer Melodie in eine andere Tonart, die Übertragung eines Tonsatzes aus der Tonschrift in der Intervallenschrift, das Singen verschiedener Texte zu derselben Melodie, die Reproduktion der Tonleiter in verschiedener Richtung und von verschiedenen Punkten aus, das Zusammensingen der Töne des Dreiklanges so, dafs immer ein anderer Ton unten zu liegen kommt u. dergl.

Literatur: Die Abhandlungen von Dornstedt, Th. Wiget, Schneider usw. in den Jahrbüchern d. V. f. w. P. I, S. 184 ff.; S. 25 ff.; V, S. 233 ff.; VIII, S. 260 ff.; X, S. 251 ff.; XIII, S. 80 ff. und XV, S. 259 ff. — Rein, Pädag. Studien. 1882. 2. Heft. — Albrecht, Übungen und Gesänge. Freiburg. — Bell, Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts. — Drath, Der Gesanglehrer und seine Methode. Berlin. — J. Gelhausen, Abhandlung über die neueste Gesangsmethode. Gelsenkirchen 1888. — Jimmerthal, Gesanglehre. Lübeck. — Kothe, Theoretisch praktischer Leitfaden. Leipzig. — Lange, Winke für Gesanglehrer. Berlin. — R. Linnarz, Methodik des Gesangunterrichts. Minden. — Müller-Brunow, Tonbildung oder Gesangunterricht? — Pflüger, Anleitung zum Unterricht in Schulen. Leipzig. — A. Reifsmann, Elementargesanglehre. Leipzig. — Schäublin, Gesanglehre. Basel. — Schütze, Praktischer Lehrgang. Dresden. — Sering, Der Elementargesangunterricht. 5. Aufl. Gütersloh.

— Weber, Anleitung zum rationellen Gesangunterricht. St. Gallen. — Widmann, Praktischer Lehrgang. Leipzig. — Friedr. Grell, Gesanglehre für Volks- und Bürgerschulen. München. — Braun, Die Ziffernmethode. Essen. — Osburg, Deutsche Gesanglehre. Leipzig. — Franz Leber, Lehrgang im Notensingen. Leipzig. — Hanslik, Vom Musikalisch-Schönen. Leipzig. — Kehr, Geschichte der Methodik. 2. Bd., S. 204 ff. — Ders., Praxis der Volksschule. 12. Aufl. S. 394 ff. Gotha. — Zahn, Vierstimmiges Melodienbuch. Erlangen. — Zahn, Handbüchlein für evangelische Kantoren und Organisten. Gütersloh. — Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Leipzig. — B. Widmann, Die Erziehung für Tonkunst. Leipzig. — Heinrich Schöne, Schulgesang und Erziehung. Leipzig. — Moritz Förster, Wegweiser für den Gesangunterricht. Leipzig. — Jakob Jacobi, Der Gesangunterricht in Volks- und Mittelschulen. Düsseldorf. — Hans Sacher, Über den Gesangunterricht insbesondere dasTreffenlehren. Wien. — Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg.

Empfehlenswerte Liedersammlungen: Battke, Jugendfreund. Braunsberg. — Berger, Jugendklänge. Leipzig. — Blied, Liederbuch für Volksschulen. Leipzig. — Damm, Liederbuch für Schulen. Leipzig. — Drath, Schulliederbuch. Berlin. — Erck u. Greef, Singvögelein. Essen. — Frankenberger u. Kaiser, Liederbuch für Schulen. Sondershausen. — Götze, Liedersammlung. Hamburg. — Hentschel, Liederhain. Leipzig. — Janson, Deutsche Schulgesänge für Mädchen. Bremen. — Linnarz u. Bösche, Auswahl und Volksliedern. Leipzig. — Kuntze, Volksliederbuch. Delitzsch. — Lehmann, Deutsches Liederbnch. Leipzig. — Lutz, Liederkranz. Stuttgart. — Mettner, Deutsches Liederbuch. Breslau. — Pflüger, Liederbuch. Karlsruhe. — Sering, Liederbuch in systematischer Ordnung. Leipzig. — Stein, Volkslieder. Wittenberg. — Steinhausen, Zweistimmige Lieder. Neuwied. — Stoffregen, Liederschatz. Hildesheim. — Widmann, Lieder für Schule und Leben. Leipzig. — Zahn, Liederbüchlein für die deutschen Schulen. Nördlingen. — Müller, Hartung, Bräunlich, Gottschalg, Neues vaterländ. Liederbuch. — Rob. Schwalm, Volkslieder und Gesänge. — Maier-Kleemann, Sangesblüten. Nürnberg. — Fr. Jütting-Billig, Gröfseres Liederbuch.

Schwabach. J. Helm.

## Gesang, hygienisch

1. Die luftführenden Organe. 2. Das stimmerzeugende Organ. 3. Die mittönenden Organe. 4. Stimmwechsel.

Zur Erzeugung der Töne beim Sprechen und Singen dient eine Reihe von Organen, die wir in drei Gruppen scheiden können, nämlich in a) luftführende, b) stimmerzeugende, c) mittönende Organe.

1. **Zu den luftführenden Organen** gehören die Lungen und die Luftröhre, zu welchen bei der Atmung der Brustkorb und das Zwerchfell als mitwirkende Organe treten. Da durch die Art des Atmens vielfach die Bildung des Tones beeinflufst ist, so sind alle diese Organe auch wichtig für den Gesang. Beim Atmen kann sich der Brustkorb nach unten, nach oben oder nach den Seiten hin erweitern, wonach wir das Bauch- oder Zwerchfellatmen, das Brust- oder Schlüsselbeinatmen und das seitliche oder Flankenatmen unterscheiden. Beim Bauchatmen bewegt sich das Zwerchfell nach unten, wodurch die Brusthöhle erweitert, die Bauchhöhle verkleinert wird und die hier liegenden Eingeweide nach unten gedrückt werden. Infolgedessen tritt die Bauchwand hervor, während die obere Brustpartie und die Schultern in relativer Ruhe bleiben. Beim Brustatmen wird der oberste Teil des Brustkorbes am meisten, der untere am wenigsten ausgedehnt. Das charakteristische Merkmal dieser Atembewegungen ist das starke Heben der ersten Rippe und des Schlüsselbeines. Beim Flankenatmen erweitert sich der Brustkorb seitlich, namentlich in seinem unteren Teile; die beiden obersten Rippen und das Schlüsselbein aber verbleiben in möglichster Ruhe. Diese drei Arten der Atembewegungen können isoliert oder auch kombiniert vorkommen.

Die Ausatmung erfolgt in der Weise, dafs die bei der Inspiration tätigen Muskeln ihre Arbeit einstellen und nun andere Muskeln die Verkleinerung des Brustkorbes übernehmen. Soll die Ausatmung aber langsam geschehen, dann geben die den Brustkorb erweiternden Muskeln nicht plötzlich ihre Kontraktion auf, sondern kehren nur allmählich in ihre Ruhestellung zurück; sie wirken auf diese Weise den Muskeln, die das Zusammenpressen des Brustkorbes besorgen, entgegen und verlangsamen den Austritt der Luft aus den Lungen. Diese gegensätzliche Wirkung beider Muskelgruppen führt bei längerer Anstrengung zur Ermüdung.

Am ersten tritt die Ermüdung bei dem Schlüsselbeinatmen ein. Hierbei mufs nämlich, sobald wir einatmen, die ganze obere

Partie des knöchernen und knorpeligen Brustkorbgerüstes ausgedehnt werden; auch nehmen aufser den oberen Rippen, dem Schlüsselbein und dem Brustbein noch Hals, Kopf, Schulterblätter und die unteren Partien des Brustkorbes an den Atmungsbewegungen teil, so dafs also beim Einatmen ein nicht geringes Mafs von Muskelanstrengung notwendig ist. Soll dann langsam ausgeatmet werden, so müssen die bei der Inspiration tätigen Muskeln dem natürlichen Bestreben des Brustkorbes, seine Ruhestellung wieder einzunehmen, die nötige Gegenwirkung entgegenstellen, wodurch gleichfalls baldige Ermüdung herbeigeführt wird. Diese äufsert sich in allen Organen, welche beim Erzeugen der Stimme mitwirken. Nach Mandl stellt sich dann eine Reihe nachteiliger Folgen ein: Das Blut staut sich im Kopfe und im Halse (Anschwellen des Halses, Stockungen in den Halsvenen, Eingenommenheit des Kopfes). Die Brustmuskeln schmerzen. Die Erschwerung der Inspiration verursacht leichte Anfälle von Brustbeklemmung; das Ausatmen wird hastig, zu kurz für den Gesang. Da sich zugleich die inneren Teile des Kehlkopfes zusammenziehen, so entsteht einerseits ein geräuschvolles, schluchzenartiges Einatmen, andrerseits eine Unreinheit des Singens, welches in Kreischen ausartet. Die Gewebe selbst werden schliefslich verändert, die Stimme wird belegt, ungleichmäfsig, schwach oder schreiend. Während des anstrengenden Schlüsselbeinatmens wird in der Regel die Zunge zurückgezogen und dadurch der Kehlkopf abwärts gedrückt. Daraus folgt wieder eine Verkleinerung der als Resonanz wirkenden Schlundhöhle, so dafs der Klang der Stimme beeinträchtigt wird. Der Sänger aber, der diesen Übelstand beseitigen will, sucht durch Anspannung der Muskelhäute des Schlundkopfes Hilfe zu schaffen; infolgedessen leiden auch diese an Blutüberfüllung und Anschwellung; es entstehen entzündliche Ablagerungen im Schlunde, chronische Reizungen der Schleimhäute desselben und Anschwellungen der Mandeln und des Zäpfchens.

Beim Flankenatmen mufs zwar auch das wenig gefügige Gerüst des Brustkorbes, hauptsächlich in seinem unteren Teile, seitlich ausgedehnt werden; jedoch sind hierzu nur wenige Muskeln und zwar nur solche des Brustkorbes erforderlich, weshalb diese Atembewegung weniger anstrengend ist und auch für die übrigen beim Gesange beteiligten Organe geringere Nachteile hat als das Schlüsselbeinatmen. Da aber die gegensätzliche Wirkung der beteiligten Muskeln längere Zeit und in stärkerem Grade vorhanden ist, so tritt auch bei dem Flankenatmen Ermüdung ein.

Die geringste Anstrengung erfordert das Bauchatmen, bei dem im wesentlichen nur ein Muskel, das Zwerchfell, in Tätigkeit tritt. »Die Kraft, die darauf verwandt wird, ihn zu kontrahieren, ist gering; denn er braucht nur die weichen und leicht verschiebbaren Baucheingeweide zu verdrängen. Sobald beim Singen ein verlangsamtes Ausatmen nötig wird, findet ein Widerstreit zwischen den Muskeln, welche Ausatmung und Einatmung besorgen, nur über diesen Baucheingeweiden statt; die Muskeln des Brustkorbes können, da ihnen keine Anstrengung obliegt, nicht ermüdet werden. Ebenso ist es mit Kehlkopf und Schlund; sie werden nicht durch das sanfte Atmen in Bewegung gesetzt. Alles bleibt in Ruhe.« (Mandl.)

Das Bauchatmen ist daher als das beste für das Singen zu empfehlen. Allenfalls kann eine Kombination von Bauch- und Flankenatmen gestattet werden. Damit die Kinder beim Singen in der zweckmäfsigsten Weise atmen, sind entsprechende Atemübungen im Gesangunterricht vorzunehmen.

Beim Singen sollen die Kinder stehen; denn beim Sitzen haben die Baucheingeweide nicht Platz genug, sich nach unten zu verschieben, so dafs das Zwerchfell in seiner Bewegung gehemmt ist. Die Haltung des Körpers sei aufrecht, die Schultern zurückgenommen, Brust und Bauch in normaler Lage. Empfehlenswert ist es, wenn die Kinder die Arme auf dem Rücken verschränken, sobald sie nicht die Hände zum Halten der Notenhefte verwenden. Der Kopf wird frei aufrecht getragen. Beim Gebrauch von Notenheften müssen diese von beiden Händen in der richtigen Entfernung und etwa in der Höhe der oberen Rippen gehalten werden. Steht das Notenheft zu niedrig, so mufs sich der Kopf nach unten neigen; dadurch wird der Hals zusammengeprefst, der Ton kann sich nicht

in der richtigen Weise bilden und tönt nicht mit vollem Schalle gerade aus. Damit die Atmung nicht behindert werde, ist der Kleidung besondere Beachtung zu widmen. Alle Kleidungsstücke, welche die unteren Partien des Brustkorbes und die obere Bauchgegend einengen (Korsetts, festgeschnürte Röcke, Hosenriemen) sind in dieser Hinsicht nachteilig.

Beim Singen mufs ein bestimmter, durch die Gruppierung der Töne oder durch den Sinn des Textes begrenzter Teil einer Übung bezw. einer Melodie in einem Atemzuge gesungen werden. Die Dauer eines solchen Absatzes ist bedingt durch die Stärke der Inspiration, die Fassungskraft der Lungen und die Fähigkeit der Atemhaltung. (S. Art.: »Entwicklung, körperliche« unter »Mafse der Brust«.) Diese Faktoren können durch zielbewufste Gewöhnung eine Vergröfserung erfahren, so dafs sie nun den Zwecken des Gesanges besser als in unausgebildetem Zustande dienen. Die Einatmung mufs, wenn sie nicht in einer längeren Pause geschieht, möglichst schnell und kräftig erfolgen, damit in kürzestem Zeitraume, der den Gesang nur unmerklich unterbricht, eine gröfsere Luftmenge in die Lunge gelangt. Das Ausatmen mufs langsam erfolgen, um für den singenden Absatz ausreichend Luft zu haben. Bei schlechter Atemhaltung wird durch den starken Verbrauch von Luft zu Anfang eines Absatzes ein Mangel an Luft am Ende desselben entstehen, wodurch der Ton allmählich an Stärke verliert; denn die Intensität der Stimme ist hauptsächlich von der Kraft abhängig, mit welcher die Luft aus den Lungen ausgeatmet wird. Letzterer Vorgang ist aber wieder bedingt durch die Energie, mit welcher die Muskeln des Brustkorbes wirken. Je kräftiger diese arbeiten, um so stärker wird der Ton sein. Eine angemessene Anstrengung der gesamten, bei der Tonerzeugung beteiligten Muskulatur ist für diese von grofsem Nutzen. Wie die Übertreibung schadet, weil sie zur Ermüdung führt, so ist es auch nachteilig, wenn immer zu leise gesungen wird, weil dann die betreffenden Muskeln nicht den möglichen Grad der Ausbildung erhalten. »Dafs man sichtlich kurzatmige Individuen oder solche, die nach längerem Stimmgebrauche Brustbeschwerden bekommen, nicht singen lassen sollte, ist selbstverständlich. Auch wird es sich gewifs empfehlen, nicht nach starken körperlichen Anstrengungen, z. B. nach gymnastischen Übungen, noch angestrengt singen zu lassen.« (Schadewald.)

**2. Das stimmerzeugende Organ** ist der Kehlkopf. Beim ruhigen Atmen sind die Stimmbänder ungespannt, fast unbeweglich und stehen hinten weiter voneinander als vorn; die Stimmritze ist weit, so dafs die Luft keinen Widerstand findet und, ohne dafs ein Ton entsteht, durch den Kehlkopf strömt. »Sobald das Atmen hastig wird, nähern und entfernen sich die Stimmbänder entweder rasch, oder sie bleiben unbeweglich und nahe aneinander. Sobald man eine Anstrengung macht, wird das Ausatmen erschwert durch eine Näherung der Stimmbänder, wobei zugleich eine mehr oder minder vollständige Schliefsung der Stimmritze stattfindet. Die Anstrengung, welche beim Schlüsselbeinatmen erforderlich ist, veranlafst auf diese Weise schliefslich Atmungsbeschwerden« (Mandl). Diese Änderung im Atmen, wie sie durch körperliche Anstrengungen bedingt wird, ist eine der Ursachen, weshalb auf das Turnen nicht sogleich eine Gesangstunde folgen soll. Die durch die heftigen körperlichen Bewegungen verursachte Atmungsweise kann nicht sogleich in eine solche übergehen, wie sie für den Gesang notwendig ist.

Zur Erzeugung eines Tones werden die wahren Stimmbänder gespannt, so dafs die Stimmritze einen mehr oder weniger schmalen Spalt bildet. Beim Ausatmen strömt nun die Luft gegen die Stimmbänder und versetzt diese in Schwingungen; es entsteht ein Ton. Für den Gesang sind die Stimmeinsätze (Intonationen) von gröfster Wichtigkeit. Man unterscheidet nach A. Gutzmann drei solcher Stimmeinsätze: den gehauchten, den festen und den leisen oder milden. Bei dem ersten Stimmeinsatz streicht, bevor die Stimmbänder bis zum Tönen genähert sind, der Ausatmungsstrom mit hörbarem Geräusch durch die Stimmritze, so dafs dem Tönen der Stimmbänder ein Hauchen, unser »h«, vorausgeht. Dieser gehauchte Stimmeinsatz findet seine Anwendung in allen mit »h« anlautenden Silben. — Bei dem festen Stimmeinsatz geht der Intonation ein vollständiger Stimm-

ritzenschlufs voraus, der erst, nachdem er durch den Ausatmungsstrom gesprengt ist, derjenigen Stimmritze Platz macht, die dem gewöhnlichen Tönen der Stimme eigen ist. Dieses dem Tönen voraufgehende Explosionsgeräusch hören wir, wenn wir Wörter mit offenen Vokalen, wie Affe, Ende, Otto usw., mit festem Stimmeinsatz aussprechen. Dieser Einsatz wird aber der Stimme im Kindesalter nachteilig und ist darum zu vermeiden. So empfehlenswert auch das laute Singen ist, so darf es doch eine gewisse Grenze nicht überschreiten, vor allen Dingen nicht in Schreien übergehen. Der leise, milde Stimmeinsatz besteht darin, dafs man die Stimmbänder nur gerade so weit einander nähert und anspannt, als zur Bildung des beabsichtigten Tones nötig ist, ohne die Stimmritze fest zu verschliefsen. Das Crescendo im Gesange, noch besser eine ganz leise und tiefe Intonation eines Vokals veranschaulicht diesen Stimmeinsatz, der zwar auch eine deutlich hörbare Anfangsgrenze hat, aber weder gehaucht noch mit festem Stimmritzenschlufs gebildet wird. Für den Gesang ist dieser leise, milde Stimmeinsatz der geeignetste.

Je höher die Töne werden, um so schneller schwingen die Stimmbänder und um so mehr nähern sie sich, so dafs die Stimmritze nur ein schmaler Spalt ist. Da hierzu eine gröfsere Muskelanstrengung notwendig ist, so strengen die hohen Töne mehr an als die tiefen. Das dem Kehlkopfe am wenigsten nachteilige Singen ist das in der dem betreffenden Individuum eigenen Tonlage. Bei den Tönen des Brustregisters werden die Stimmbänder in ihrer ganzen Länge in Schwingungen versetzt, während bei Fisteltönen nur der vordere Teil der Stimmbänder schwingt. Da bei letzterem Vorgange die Muskelanstrengung wesentlich geringer ist als bei den hohen Tönen des Brustregisters, so ist bei dem Übergange in das Fistelregister eine gewisse Erleichterung zu spüren.

Damit die Stimmbänder in die erforderlichen lebhaften und dauernden Schwingungen versetzt werden, mufs das Ausatmen in gewisser Intensität geschehen, zu welchem Zwecke die Luft in der Lunge und der Luftröhre unter einem bestimmten Drucke gehalten werden mufs. Indem die im Zustande erhöhter Spannung befindliche Luft durch die Stimmritze streicht, werden die Stimmbänder bedeutend angestrengt, so dafs eine Blutüberfüllung in denselben eintritt. Zugleich wirkt die Luft austrocknend, indem sie zwecks Sättigung mit Wasserdampf dem Kehlkopfe Feuchtigkeit entzieht. Die Trockenheit erzeugt eine heftiges Husten veranlassende Reizung im Halse, wie sie sich bei vielen Personen bei und nach dem Singen zeigt. Um das Stimmorgan anzufeuchten, empfiehlt es sich, vor Beginn des Singens ein Glas nicht zu kalten Wassers zu trinken.

Um einen Ton in voller Gleichmäfsigkeit zu halten, ist es notwendig, nicht nur den Ausatmungsstrom in gleicher Stärke durch die Stimmritze zu führen, sondern auch die Stimmbänder in gleichem Grade gespannt zu halten. Die Erzeugung der Töne nach ihrer verschiedenen Dauer und Höhe setzt also eine sichere Beherrschung der Muskulatur des Kehlkopfes voraus. Die für diesen Zweck notwendige Übung der verschiedenen Muskeln ist eine vorzügliche Gymnastik derselben. Die unausgebildete Stimme ist meistens rauh und von geringem Umfange; erst durch den Gesangunterricht wird ihr Klarheit, Reinheit, Sicherheit, volle Stärke und gröfserer Umfang verliehen. Während die zweckmäfsige Benutzung des stimmerzeugenden Organs der Gesundheit desselben in bester Weise dient, kann eine Überanstrengung den gröfsten Schaden hervorrufen. Es entstehen entzündliche Erkrankungen der Gewebe des Kehlkopfes, die zu chronischen Katarrhen führen, wenn nicht rechtzeitig durch rationellen Unterricht oder vollständige Ruhe die Grundursache des Übels beseitigt wird. Auch verlieren die Muskelfasern ihre Fähigkeit, sich den Willensimpulsen gemäfs zusammenzuziehen; der Ton wird unrein; er artet in Schreien oder Kreischen aus, wenn dem Stimmorgan eine gröfsere Kraftanstrengung zugemutet wird.

Zur Gesunderhaltung des Kehlkopfes ist der Luft, welche vom Singenden eingeatmet wird, besondere Beachtung zu schenken. Da nämlich die gesamte Muskulatur während des Singens sich in gesteigerter Tätigkeit befindet, so werden die Schleimhäute mit Blut reichlich angefüllt und sind nun besonders empfindlich. Daher mufs die Luft den nötigen Feuchtig-

keitsgrad besitzen, möglichst rein und staubfrei sein. Die Temperatur sei mindestens 17° C. Kältere Luft würde, wenn sie auf die durch das Singen erhitzten zarten Häute des Kehlkopfes trifft, hier Entzündungen hervorrufen. Aus gleichem Grunde ist das Trinken kalten Wassers während oder sogleich nach der Gesangstunde zu verbieten. Wenn die Kinder nach dem Singen in eine wesentlich kältere Luft gehen müssen, so ist zuvor etwas Zeit zur Abkühlung der Stimmorgane zu gewähren, bezw. ist den Kindern dringend anzuraten, draußen nur mit geschlossenem Munde zu atmen.

Da die Höhe des Tones nur durch die Anzahl der Schwingungen der Stimmbänder bedingt ist, so ist hierfür die höhere oder tiefere Lage des Kehlkopfes ohne Einfluß. Die Kinder glauben aber, beim Tiefsingen das Kinn herabdrücken zu müssen, um dem Kehlkopfe eine tiefere Lage zu geben. Für das Hochsingen wird der Kehlkopf gehoben. Beide Haltungen des Kopfes geben aber dem Stimmorgan eine unnatürliche Lage und beeinträchtigen die Tonbildung.

3. Als **mittönende Organe** sind der Schlundkopf mit der Mund- und Nasenhöhle und den in diesen befindlichen Nebenorganen anzusehen: auch die Brusthöhle mit Lungen und Luftröhre wirkt in gleicher Weise mit. Alle diese Höhlen bezw. Organe schwingen beim Singen mit und verstärken durch Erzeugung der harmonischen Obertöne den Grundton; sie wirken also in derselben Art wie die Resonanzböden der Musikinstrumente und geben der Stimme ihren eigentümlichen Klang. Die Stellung der einzelnen Teile dieser Höhlen zueinander ist daher für den Gesang von wesentlichem Einfluß. Übertreibungen, um eine bestimmte Klangfarbe für eine längere Dauer des Singens zu erzeugen, wirken auf die dafür in Anspruch genommenen Muskeln ermüdend. Durch die lange Dauer der Anstrengung und durch die Austrocknung, die der Ausatmungsstrom verursacht, entstehen Entzündungen der Schleimhäute des Schlundes. Solche Entzündungen können auch durch unreine, zu kalte oder zu trockene Luft hervorgerufen werden. Für ihre Verhütung gelten die gleichen Maßnahmen, wie sie bei dem Kehlkopfe angegeben sind. Damit die Muskeln der Schlundhöhle ihre vollständige Geschmeidigkeit erhalten, um nach den Willensimpulsen eine Resonanzhöhle von bestimmter Beschaffenheit herzustellen, sind sie durch entsprechende gymnastische Übungen auszubilden.

4. **Stimmwechsel.** Der Kehlkopf des Kindes ist noch klein und zart, die Muskulatur schwach, die Stimmbänder kurz; die Stimme ist daher noch nicht von solcher Stärke und solchem Umfange wie bei Erwachsenen. Bis zum Eintritt der Pubertät (vom 12.—15. Lebensjahre — bei den Mädchen früher als bei den Knaben) wächst der Kehlkopf nur wenig; aber dann nimmt derselbe in dem Zeitraume eines Jahres so bedeutend zu, daß die Stimmbänder fast die doppelte Breite und Länge erreichen. Dies Wachstum hat eine Veränderung der Stimmlage im Gefolge, indem die Stimme der Knaben 1—1½ Oktaven, die der Mädchen 1—2 Töne tiefer wird. In dieser Periode des Stimmwechsels, Mutation, sind die Stimmen für den Gesang wenig brauchbar. Die Töne sind unrein: die Stimme klingt rauh und belegt. Der Stimmwechsel macht sich bei Knaben deutlicher und dem Ohre in unangenehmer Weise wahrnehmbar als bei Mädchen. Aber auch letztere bedürfen in dieser Zeit der größten Schonung, nicht nur weil die Stimme, wenn sie während des Mutierens angestrengt wird, an Reinheit, Biegsamkeit und Kraft verliert, die Entwicklung des Kehlkopfes beeinträchtigt wird, ja ein vollständiger Verlust der Stimme eintreten kann, »sondern auch namentlich wegen der in diesen Jahren bestehenden Anlage zur Kropfbildung. Diese wird durch die den Halsmuskeln zugemuteten Anstrengungen und die damit verbundene Blutüberfüllung der Halsorgane wesentlich befördert« (Engelhorn). Eine vollständige Befreiung vom Gesange ist nicht notwendig. Übungen, die keine besondere Anstrengung erfordern, zur Beseitigung von groben Fehlern in der Tonbildung und von Mängeln in der Aussprache, sowie zur Erzielung richtiger Atmung usw. sind wohl möglich. Ist der Stimmwechsel beendet, so ist die günstigste Zeit zur weiteren Ausbildung der Stimme.

Literatur: Mandl, Die Gesundheitslehre der Stimme in Sprache und Gesang. 1876. — Schadewald, Der Gesangunterricht. In dem Handbuch der Schulhygiene von Baginsky-

Janke. 1900. — Mackenzie, Singen und Sprechen. Pflege und Ausbildung der menschlichen Stimmorgane. 1887. — Engelhorn, Schulgesundheitspflege. 1888. — Böhme-Köhler, Lautbildung beim Singen und Sprechen. — A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. 4. Aufl. 1895. — Ders., Die Gesundheitspflege der Sprache mit Einschlufs der Behandlung von Sprachstörungen in den Schulen. 1895. — Gusinde, Gesangunterricht. 1904.

Berlin. O. Janke.

## Geschenke

s. Belohnung

## Geschichte der Pädagogik

s. Historische Pädagogik

## Geschichte der Psychologie

s. Psychologie, ihre Geschichte

## Geschichte des deutschen Schulwesens

s. Deutsches Schulwesen

## Geschichtliche Lehrbücher

1. Notwendigkeit eines Lehrbuches. 2. Zweck und Einrichtung. 3. Die Stellung des Lehrers zu dem Buche. 4. Tabellen. 5. Anschauungsmittel. 6. Einige statistische Bemerkungen.

**1. Notwendigkeit eines Lehrbuches.** Für die höheren Schulen Preufsens hat schon im Jahre 1834 der Minister v. Altenstein den Gebrauch von Lehrbüchern beim Geschichtsunterricht vorgeschrieben, indem er das entgegengesetzte Verfahren als unzweckmäfsig und nicht geeignet bezeichnete »den Erfolg des Unterrichts zu sichern«. Noch schärfer äufserte sich eine Ministerialverfügung vom 28. April 1857: »Der Unterricht in der Geschichte und Geographie hat sich in allen Klassen an ein gedrucktes Lehrbuch, Leitfaden oder Tabelle, anzuschliefsen. Das Heftschreiben ist überall zu beseitigen und den Schülern beim Unterricht nur zu gestatten, sich einzelne, dem Lehrer nötig scheinende Ergänzungen (oder Modifikationen) des eingeführten Leitfadens zu notieren.« Indessen auch hier zeigte sich, wie langsam die Praxis die alten Gewohnheiten aufgibt, auch wenn in der Theorie das Bessere den Sieg errungen hat. Noch im Jahre 1869 hielt Herbst es für nötig, mit allem Nachdruck gegen die Ansicht, dafs man kein Lehrbuch bedürfe, Front zu machen, ja noch 14 Jahre später begegnet man in einem beachtenswerten Aufsatz von Fr. Noack der Vermutung, dafs »die schädliche Unsitte des Nachschreibens, die vor nicht allzulanger Zeit an den meisten Anstalten als eine berechtigte Eigentümlichkeit der oberen Klassen geherrscht habe, teilweise wohl noch jetzt bestehe«. An zuverlässigen Mitteilungen, wie es gegenwärtig überall gemacht wird, fehlt es bekanntlich; in den meisten Programmen, nicht in allen, steht jedoch ein Lehrbuch verzeichnet, und somit wird man hoffen dürfen, dafs die Erwägungen, die vor zwei Lehrer- und etwa sieben Schülergenerationen zum Erlafs der zuerst erwähnten preufsischen Ministerialverfügung geführt haben, heute die Praxis auf allen Punkten beherrschen. Über die Notwendigkeit eines Lehrbuches äufsert sich Herbst etwa so: »Ohne Lehrbuch wird es für den Lehrer sehr schwer, ein bestimmtes Mafs und eine richtige Stoffverteilung einzuhalten; ohne diese Schranke und Grundlage wird für ihn die Versuchung gröfser, in den verderblichen Kathederton zu fallen; dem jüngern Lehrer würde die praktische Methodik entzogen, die in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht; für die Wiederholung liegt ein Anhalt vor, während der Niederschlag in den Heften auch den besten Schülern dafür kein sicheres Substrat sein kann.« Von diesen und ähnlichen Erwägungen geleitet, mufs man die Benutzung eines Lehrbuches wenigstens dort, wo von eigentlichem Geschichtsunterricht die Rede sein kann, also von Quarta aufwärts, als unentbehrlich bezeichnen. Wenn dagegen in den Lehrplänen von 1892 — und mit noch gröfserer Bestimmtheit in denen von 1901 — von dem »propädeutischen« Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta gesagt wird, dafs die Begeisterung des Lehrers und seine schlichte aber lebenswarme Erzählung ohne Anschlufs an ein Buch hier fast alles tue, und wenn dort ferner gewünscht wird, dafs das deutsche

Lesebuch auf jenen Stufen im engsten Zusammenhang mit den biographischen Aufgaben stehen möge, so wird man dem darin enthaltenen Gedanken, dafs ein besonderes Geschichtsbuch für Sexta und Quinta entbehrlich oder vielmehr verwerflich sei, durchaus zustimmen.

**2. Zweck und Einrichtung.** Die Einrichtung der Lehrbücher steht natürlich in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung, die sich in den Anschauungen über die Ziele und die Methodik des Geschichtsunterrichts vollzogen hat. Da hierüber an einer andern Stelle des Handbuches berichtet wird, so mag es genügen, hier an weniges zu erinnern. Zu der Zeit, wo Löbell und Campe über den niedrigen Stand des Geschichtsunterrichts klagten, waren die Lehrbücher dementsprechend; mag man sie vom Standpunkt der historischen Wissenschaft oder der Didaktik betrachten, sie erscheinen ihrer Aufgabe so wenig gewachsen, dafs man begreift, warum die Gewohnheit des Heftschreibens sich solange erhalten hat. So zeichnete sich u. a. der vielgebrauchte Leitfaden von Dittmar dadurch aus, dafs darin der Mafsstab des Christentums durchweg auch an die vorchristlichen Dinge angelegt wurde, ein Verfahren, welches einerseits verkehrte Bilder und Urteile erzeugen mufste, andrerseits dazu führte, die geschichtliche Betrachtung mit Adam und Eva zu beginnen. Selbst Männern, die sonst um die Gestaltung des Geschichtsunterrichts sich verdient gemacht haben, begegnete es, dafs sie dieser Richtung Zugeständnisse machen mufsten. — Während eine so einseitige Auffassung des Geschichtsunterrichts vor der Wiederbelebung und Betätigung des nationalen Gedankens sich allmählich zurückzog, hat sich das zweite Übel, freilich unter veränderter Gestalt, bis auf den heutigen Tag erhalten. »Weltgeschichten« nannten und nennen sich jene Lehrbücher, welche nacheinander in dieser oder jener Reihenfolge, ohne inneren Zusammenhang und mit unterschiedloser Ausführlichkeit, die Geschichte der Israeliten, Phönikier, Ägypter, Assyrer, Babylonier usw. behandeln, um endlich die abgestumpften Schüler, denen vor Zahlen und Ereignissen schon die Köpfe schwirren, an die Geschichte des Griechenvolkes zu führen. Die didaktisch-pädagogische Sünde eines derartigen Lehrgangs, gegen die vor allem Jäger seit mehr als drei Jahrzehnten in der nachdrücklichsten Weise angekämpft hat, ist wenigstens auf den preufsischen Schulen durch die bündige Fassung der Lehrpläne aus der Welt geschafft, und die »Weltgeschichten« werden sich hier, soweit sie es nicht schon getan haben, in Geschichten der Griechen und Römer verwandeln. Wenn übrigens der jüngste Lehrplan, abweichend von seinem Vorgänger, im Pensum der Obersekunda einen Ausblick auf den Orient anordnet, so läfst sich damit das hier Gesagte wohl vereinen. Ob man diesen »Ausblick« am Anfang der griechischen Geschichte oder vor den Perserkriegen eröffnen soll, ist am Ende eine Frage von geringerer Bedeutung, wofern er nur nicht in eine Betrachtung von allerlei Einzelkram sich verliert.

Die Ministerialverfügung vom 28. April 1857 hatte den Anstalten untersagt, mehr als zwei Lehrbücher für den Geschichtsunterricht einzuführen. Diese Verfügung führte zu den didaktisch verfehlten Versuchen, neben einem Hilfsbuch für brandenburgisch-preufsische Geschichte solche Lehrbücher der allgemeinen Geschichte zu schaffen, in denen das Pensum der oberen Klassen etwa durch kleinen Druck kenntlich gemacht war. Dafs an dem erwähnten Verbot später nicht festgehalten wurde, ist von guten Folgen für die Entwicklung der Didaktik gewesen. Die Forderung, die man an ein Lehrbuch der Geschichte stellen mufs, ist eine zweifache: in wissenschaftlicher Hinsicht soll es gründlich und zuverlässig sein, in didaktischer mit einer zweckmäfsigen Auswahl eine durchsichtige und durchdachte Ordnung und eine angemessene Darstellung vereinigen.

Wie es um die Erfüllung der ersten Forderung noch in der Mitte der achtziger Jahre stand, zeigt eine These, die damals Jäger auf einer Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner aufstellte und erörterte: »Der Geschichtsunterricht schleppt noch vielfach verjährte Irrtümer und notorisch unrichtige Auffassungen historischer Vorgänge mit sich; es möchte praktisch sein, eine Anzahl solcher zu ermitteln, auszuscheiden und damit eine nicht ganz un-

erhebliche Vereinfachung des ohnehin bis zum Unerträglichen belasteten Geschichtsunterrichts herbeizuführen.« Was Jäger hier beklagt, ist inzwischen an vielen Punkten besser geworden, ja einzelnen Erscheinungen gegenüber dürfte die umgekehrte Warnung am Platze sein, die Ergebnisse der neuesten Forschung nicht voreilig in die Schulbücher aufzunehmen. Was dann die didaktische Gestaltung des Lehrbuches betrifft, so kann man als den Ausgangspunkt einer gesunderen Auffassung die Arbeiten von Herbst und Jäger bezeichnen, deren Ergebnisse weit über Preufsen hinaus Anerkennung gefunden haben und beispielshalber, wie die betreffenden Instruktionen zeigen, für die gegenwärtige Gestaltung des Unterrichts auf den österreichischen Gymnasien mafsgebend geworden sind.

Heute gilt es als selbstverständlich, dafs das Lehrbuch für die beiden Stufen, auf die der Geschichtsunterricht sich verteilt, durchaus verschiedene Grundsätze zu beachten hat. Während es auf der Mittelstufe vor allem darauf ankommt, dem Verständnis des Schülers entsprechend, den Stoff zu sichten und ihn in eine Reihe einzelner möglichst abgerundeter und für sich verständlicher Geschichten zu zerlegen, mufs das für die Oberstufe bestimmte Lehrbuch aus dem Gehalt der Geschichte solche Einteilungsprinzipien finden, dafs mit Ausschlufs alles Zufälligen dem Schüler verständliche Grundrisse und Übersichten entstehen. Der scheinbar getrennte Stoff soll sich in der Erkenntnis des Schülers zu einem Ganzen zusammenfügen, dem sich die einzelnen Erscheinungen ein- und unterordnen; von der Klarheit und Sicherheit dieser inneren Teilungsprinzipien hängt die Brauchbarkeit eines Lehrbuches für die oberen Klassen in erster Linie ab. Auch hinsichtlich der Darstellung sind für die beiden Stufen verschiedene Gesichtspunkte aufgestellt worden. Während die für die Mittelstufe bestimmten Bücher den Ton einer knappen, belehrenden Erzählung einhalten und — mit Jäger zu reden — lesbar, ja sogar vorlesbar sein sollen, scheint es ihm richtiger, dafs das Lehrbuch der oberen Klassen nicht in ausgeführten Sätzen und zusammenhängender Darstellung erzähle. Wenn man von anderer Seite dem »Lapidarstil«, der zwischen dem Ton einer Tabelle und einer ausführlichen Erzählung etwa die Mitte hält, den Vorwurf gemacht hat, dafs Geschmack und Stil der Schüler darunter litten, so geben seine Freunde zu bedenken, dafs diesem naheliegenden, aber nicht erwiesenen Vorwurf grofse Vorzüge gegenüberstehen. Denn ein Lehrbuch, welches sich einer schönen Darstellung befleifsige und jeden Gedanken von Anfang bis zum Ende in vollendeter Form vortrage, lehre den Durchschnitt der Schüler nicht denken. Indem es ihnen alle Spalten überbrücke und den Stoff als Gegenstand einer angenehmen literarischen Unterhaltung erscheinen lasse, verurteile es sie zu einer lediglich rezeptiven Tätigkeit und nehme ihnen die Möglichkeit, sich selbst etwas zu erarbeiten, worin doch gerade der bildende Wert des Geschichtsunterrichts liege. Aufserdem liege die Gefahr nahe, dafs der wissenschaftliche Charakter der Darstellung durch das Streben nach stilistischer Glätte beeinträchtigt werde; endlich erschwere ein »schön geschriebenes« Lehrbuch dem Schüler nicht nur, seinen eigenen Vortrag selbständig zu gestalten, sondern es gebe ihm auch nur geringe Anregung, nach gröfseren mustergültigen Werken zu greifen. Diese und ähnliche Bedenken werden von anderer Seite nicht geteilt, ja die neuen preufsischen Lehrpläne haben sich unumwunden für Bücher mit zusammenhängender Darstellung ausgesprochen. Im übrigen liegt es auf der Hand, dafs auch der Lapidarstil sich übertreiben läfst, und dieser Tadel ist tatsächlich von Männern, die sonst den oben dargelegten Grundsätzen zustimmen, gegen einige Lehrbücher erhoben worden. Bei dieser Gelegenheit sei noch eine Verirrung erwähnt, die pädagogischer Übereifer unter den Nachwehen der Schulreform des Jahres 1892 verübt hat. Das »Lehr- und Lesebuch der Geschichte« von Stenzler, Lindner und Landwehr hebt an mit den Worten: »Freue dich, deutsche Jugend, dankbar freue dich deines teuren Vaterlandes,« und in ähnlichem Dithyrambenschwung schliefst es die Erzählung der Hohenzollerntaten mit der Frage: »Ist das nicht unseres Dankes und Vertrauens, unserer Liebe und Bewunderung, unserer Treue und Hochachtung wert? Darum Heil diesem Fürsten-

geschlecht, Heil unserem Vaterlande! Allzeit den Hohenzollern nach: Mit Gott für König und Vaterland!« — Billigung oder gar Nachahmung hat dieser Auswuchs einer damals vorübergehend etwas in Mode gekommenen Pseudodidaktik in ernsten pädagogischen Kreisen nirgends gefunden. Eine wahre, schlichte und klare Sprache, die in anregender Form den gereiften Ertrag einer ernsten historischen und didaktischen Arbeit vorträgt, ist die Forderung, die man in erster Linie an die Darstellung geschichtlicher Lehrbücher stellen mufs. Dafs in dieser Hinsicht einige im letzten Jahrzehnt erschienene Bücher ihren Vorgängern überlegen sind, ist erklärlich und als ein Zeichen einer gesunden Entwicklung zu begrüfsen. Einem besonnenen Weiterschreiten müfste es auch gelingen, jetzt, da dem Geschichtsunterricht auf allen Arten von höheren Schulen die gleichen Ziele gesteckt sind, die leidigen Sonderausgaben für gymnasiale und reale, hoffentlich auch die für konfessionelle und konfessionell-gemischte Anstalten entbehrlich zu machen.

**3. Die Stellung des Lehrers zu dem Lehrbuch.** Für den Lehrer, der keinen unmittelbaren Einflufs auf An- und Abschaffung eines Lehrbuches hat, ergibt sich jedem Buche gegenüber, hier mehr, dort weniger, die Notwendigkeit einer gewissen Selbstverleugnung. »Etwas von Resignation, etwas Mühe und Hineindenken von seiten des Lehrers wird bei dem Gebrauch jedes Lehrbuches vorausgesetzt«, meint Herbst, aber wenn er hinzufügt, dafs dort, wo der Lehrer sich mit den Grundzügen des Buches nicht eins wisse, und infolgedessen ein leidiger Kriegszustand zwischen beiden herrsche, lieber kein Buch benutzt werde, so mufs ich diesem Satz vorab in seiner Verwendung auf die Mittelstufe durchaus widersprechen. Hier dem subjektiven Ermessen des Lehrers überlassen, ob er das an seiner Anstalt eingeführte Buch seinem Unterricht zu Grunde legen will, heifst der Willkür die Tore öffnen. Auf dieser Stufe mufs vielmehr unter allen Umständen das Lehrbuch, und wenn es das schlechteste wäre, durchgearbeitet werden. Jäger setzt in den »Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht« auseinander, wie er sich die Benutzung seines Hilfsbuches für den ersten Unterricht in alter Geschichte gedacht hat. »Der Lehrer läfst den betreffenden Abschnitt durch einen Schüler deutlich, nicht zu rasch, vorlesen; er erzählt sodann, nicht zu weit von der Ordnung des Buches sich entfernend (was ja auch kaum möglich) die Geschichte etwas ausführlicher, mit Zuhilfenahme der Wandkarte, wobei Fragen, welche das Verständnis fördern und kontrollieren, leicht sich ergeben. Das Tatsächliche wird, nachdem dies geschehen, entweder katechetisch abgefragt, oder (mit Abwechslung, denn nicht jeder Stoff ist dazu geeignet) von einem oder dem anderen Schüler nacherzählt. Als häusliche Aufgabe wird dann das nochmalige aufmerksame Durchlesen des Abschnittes aufgegeben; in der nächsten Stunde das Tatsächliche abgefragt. Nachdem so dieser Abschnitt erledigt ist, geht der Lehrer weiter zum nächsten. Nicht wenige der ‚Geschichten‘ können durch ein- oder zweimaliges Vorlesen durch einen Schüler und Einprägung (Abfragung) des rein Faktischen ohne ausführliche Erzählung des Lehrers abgemacht werden, so z. B. die Zeit nach Alexander dem Grofsen, damit Zeit gewonnen werde für ausführliche Behandlung des vorzugsweise Geeigneten.« Von diesen Sätzen ist namentlich der angefochten worden, dafs das Vorlesen aus dem Buche der Erzählung des Lehrers vorangehen soll; in der Tat wird man es dem Lehrer nicht verargen können, wenn er in den Abschnitten, die die Aufmerksamkeit der Schüler besonders erregen, beispielsweise in der Geschichte der Perserkriege, des Epaminondas oder Alexanders des Grofsen, das frische Interesse seiner Zuhörer für seinen Vortrag in Anspruch nehmen will. In dem einen wie in dem anderen Falle aber mufs hier Stunde für Stunde ein Abschnitt des Lehrbuches nach der inhaltlichen, leider oft auch nach der sprachlichen Seite mit der Klasse durchgearbeitet werden, wobei es sich empfiehlt, diejenigen Namen und Zahlen, welche auswendig gelernt werden sollen, unterstreichen zu lassen.

Auch für die Oberstufe ist es die Pflicht des Lehrers, sich mit seinem Lehrbuch auf einen erträglichen Fufs zu stellen. Fehler in der Anlage des Buches können ja auf dieser Stufe, wo der Vortrag und

die erläuternden Fragen des Lehrers eine ganz andere Bedeutung haben, für den Erfolg des Unterrichts nicht so verhängnisvoll werden wie auf den mittleren Klassen. Ja manchmal wird daraus, dafs der Lehrer eine Abweichung von dem Lehrbuch begründet, ein unmittelbarer Vorteil entstehen können. Im übrigen aber sollte er bestrebt sein, mit dem Lehrbuch fortwährend in Fühlung zu bleiben, obwohl sein Vortrag keineswegs als eine blofse Umschreibung oder Ausführung des Lehrbuches zu erscheinen braucht. Nur darf der freie Lehrvortrag bei aller Wertschätzung, die man ihm im Dienste der ethischen Ziele des Geschichtsunterrichts zollen wird, niemals so weit gehen, das Hilfsbuch ganz ersetzen zu wollen oder es auch nur in der Klasse aufser Dienst zu stellen. Ein solches Verfahren würde notwendig dazu führen, das Nachschreiben der Schüler, gegen das man seit mehr als vierzig Jahren sowohl von seiten der Behörde wie in der didaktischen Theorie so nachdrücklich vorgegangen ist, auf Umwegen wieder eindringen zu lassen. Die Versuchung hierzu liegt um so näher, je mehr der Lehrer den Stoff, sei es frei, oder aus einem Heft, in ununterbrochenen Vorträgen behandelt. Daher wird es sich empfehlen, eine Verbindung des sog. monologischen Unterrichtsverfahrens mit einem dialogischen zu erstreben, wobei Fragen an die Schüler, das gemeinsame Aufsuchen von Parallelen oder Gegensätzen, gelegentlich auch das Diktieren wichtiger Richtpunkte und ein Hinweis auf das Lehrbuch den Vortrag in angemessener Weise unterbrechen. Dafs das Lehrbuch auf der Oberstufe nicht regelmäfsig, sondern nur bei besonders wichtigen oder schwierigen Abschnitten, z. B. den verfassungs- und kulturgeschichtlichen Darlegungen, in der Klasse selbst gelesen zu werden braucht, wird, soviel ich sehe, von allen zugestanden. Dagegen ist Schillers Vorschlag, dafs der Schüler sich zu Hause auf die Besprechungen in der Klasse und den Vortrag des Lehrers mit Hilfe des Lehrbuches vorbereiten solle, mit Recht auf Widerspruch gestofsen. Wie es aber nun in jedem Falle zu halten sei, wird der Lehrer am besten erkennen, wenn er die Hauptaufgabe des Unterrichts fest ins Auge fafst: dafs der Schüler von Stunde zu Stunde sein Wissen mehre und befestige und überdies angeleitet werde, mit dem Gelernten »zu operieren«. Ein Unterricht, der dieses Ziel zu erreichen strebt, wird von selbst dazu geführt werden, den eine ganze Stunde ausfüllenden Vortrag nur in vereinzelten Fällen gelten zu lassen, die freilich dann, wenn der Lehrer sich und seine Zuhörer zu begeistern versteht, für beide Teile etwas von der Weihe erhebender Feierstunden erhalten können. Aber die ernste und eigentliche Arbeit ist auch im Geschichtsunterricht der Prima Werktagsarbeit. Zu dieser befähigen wir den Durchschnitt unserer Schüler nicht durch unseren Vortrag allein, und wenn er noch so vortrefflich wäre, sondern indem wir sie, so oft es angeht, durch Zwischenfrage und Erörterung von einer überwiegend rezeptiven Tätigkeit zu einer wenn nicht produktiven, so doch mitsuchenden und mitdenkenden anhalten.

**4. Tabellen.** Aufser den Lehrbüchern verdienen noch zwei andere Lehrmittel in diesem Zusammenhang erwähnt zu werden, die Tabellen und die Anschauungsmittel. Während die Tabellen auf eine durch mehrere Lehrergenerationen zurückreichende Geschichte zurückblicken, sind die Anschauungsmittel, abgesehen von der Karte, verhältnismäfsig junge Erscheinungen. Über die Verwendung der Tabellen heifst es in der preufsischen Ministerialverfügung vom 8. März 1834: »Wenn Handbücher der Geschichte in Vorschlag gebracht und von den königlichen Prov.-Schulkollegien genehmigt werden, welche nicht zugleich eine chronologisch-tabellarische Übersicht für die Gedächtnisübungen enthalten, so soll neben dem Handbuch den Schülern noch eine solche Übersicht zur Anschaffung empfohlen werden.« Seltsam mufs es erscheinen, dafs die Ministerialverfügung vom 28. April 1857, die, wie wir sahen, auf der einen Seite gegen das Heftschreiben so nachdrücklich zu Felde zog, auf der anderen Seite in der oben angeführten Stelle Leitfaden und Tabelle als gleichwertige Unterrichtsmittel betrachtet, obwohl sich beim blofsen Gebrauch einer Tabelle alle die Schäden, die man dem Nichtvorhandensein eines Lehrbuches zuschreibt, gleichfalls einstellen werden. In dieser Erwägung liegt das wichtigste Bedenken,

welches man den sonst so wohl durchdachten und anregenden Vorschlägen Stutzers entgegengestellt hat.

Die meisten jener Tabellen litten an einer Überfülle; auch die besten unter ihnen, wie die von A. Schäfer, enthielten der Zahlen so viele, daſs ihre Einprägung über das, was man einem Schülerkopf zumuten darf, weit hinausging. Neuerdings ist man bestrebt, die Menge der einzuprägenden Daten auf ein erträgliches Maſs zurückzuführen; wie ja auch auf diesem Gebiet der alte pädagogische Erfahrungssatz, daſs nicht das Wieviel?, sondern das Was? und Wie? über den Wert des Gelernten entscheidet, endlich zu Ansehen gekommen ist. Die Bestrebungen, einen Kanon der von jedem Schüler auswendig zu lernenden Zahlen aufzustellen, hatte ich in der ersten Auflage dieses Handbuches für ziemlich müſsig, ja unter Umständen für bedenklich erklärt, insofern sie einerseits das didaktische Gewissen des Lehrers über Gebühr bevormunden, andrerseits die Gefahr einer Veräuſserlichung des Unterrichts nahelegen könnten. Inzwischen aber haben die unerfreulichen Beobachtungen, die man im letzten Jahrzehnt an den Geschichtskenntnissen der Schüler der oberen Klassen gemacht hat, die systematischen Wiederholungen, die in den Lehrplänen von 1892 verpönt worden waren, wieder zu Ehren gebracht. Auf allen Stufen sollen die auf der vorhergehenden Klasse gelernten Jahreszahlen repetiert werden, eine Vorschrift, die sich allerdings ohne einen Kanon nicht erfüllen läſst. Ob nun dieser Kanon in der Form einer gedruckten Tabelle den Schülern in die Hand gegeben werden soll, darüber wird man verschiedener Meinung sein können. Auf den Mittelklassen dürfte es genügen, wenn die Schüler angewiesen werden, in der Zahlenzusammenstellung ihres Lehrbuches die einzuprägenden Zahlen zu unterstreichen; auf den oberen Klassen wird sich die Anlage eines Heftes empfehlen, in welches der Schüler auſser den einzuprägenden Zahlen gelegentlich auch nach der Anweisung des Lehrers eine sachliche Disposition einträgt. Nur müſste ein Heft für die drei Klassen ausreichen.

**5. Anschauungsmittel.** Zu den Anschauungsmitteln, die der Geschichtsunterricht unter keinen Umständen entbehren kann, gehören die Wandkarte und ein historischer Atlas in der Hand der Schüler. Neben den maſsgebenden und dem Lehrer unentbehrlichen Atlanten von Spruner, Kiepert, Droysen u. a. erfreut sich als Schulatlas namentlich der von Putzger einer groſsen Verbreitung; er ist zur Zeit an 274 Anstalten im Gebrauch. Herrscht in der Wertschätzung der Karte beim geschichtlichen Unterricht eine völlige Übereinstimmung, so begegnen wir in der Beurteilung der übrigen Anschauungsmittel den gröſsten Meinungsverschiedenheiten. Denjenigen, die sich von der Anwendung von Bildern, Abgüssen usw. beim Unterricht nur geringen oder gar keinen Vorteil versprechen, stehen andere gegenüber, die davon alles Heil erwarten. Noack hält sich von den Verstiegenheiten der »Anschauungsfanatiker« fern, aber selbst gegen die von ihm empfohlene Verwendung der Anschauungsmittel erheben sich Bedenken. Sein Verfahren, die Bilder während der Stunde von Hand zu Hand reichen zu lassen, verbietet sich in überfüllten Klassen schon aus Gründen der Disziplin. Dann aber sehen wir nicht ein, woher der Lehrer, namentlich nach der Beschneidung, die die letzte Reform an dem Betrieb der alten Geschichte vorgenommen hat, noch die Zeit zu derartigen Dingen nehmen soll. Wir denken, er habe Wesentlicheres zu tun, während das, was durch die Anschauungsmittel erreicht werden kann, durchaus nicht immer auf das Wesen der Sache Bezug hat. Der Schüler, auch der Quartaner, kann sich von dem Gang und der Bedeutung der Perserkriege, soweit es ihm überhaupt möglich ist, eine Vorstellung machen, ohne daſs ihm beispielshalber ein Bild des Xerxes oder das eines Dreiruderers gezeigt wird. Auch ist nicht zu vergessen, daſs die Erzeugung solcher Einzel-Vorstellungen wenigstens auf dem Gebiet des Altertums in erster Linie dem altsprachlichen Unterricht zufällt, wo der Schüler gleichfalls Geschichte lernt, und zwar, um das Wort einmal richtig anzuwenden, nicht bloſs propädeutische Geschichte. Im übrigen vergleiche man zu den hier berührten Fragen die Artikel »Anschauungsunterricht« und »Anschaulichkeit des Unterrichts im Gymnasium« im ersten Bande dieses Hand-

buches, wo auch die Literatur über den Gegenstand angeführt ist. Nur auf einem Gebiet scheint mir die Verwendung von Anschauungsmitteln während des Unterrichts unbedenklich oder vielmehr geboten. So nachdrücklich man denen, die auf dem Gymnasium Kulturgeschichte als solche betrieben haben wollen (Biedermann u. a.), entgegentreten muſs, so unerläſslich erscheint es, auf der Obersekunda bei der Geschichte der Griechen etwas über Baukunst und Plastik zu sagen. Wenngleich nun auch der bis Obertertia einschlieſslich ausgedehnte Zeichenunterricht hier ein gutes Werk der Vorbereitung tun könnte, zumal es selbstverständlich erscheint, daſs sich in jedem Zeichensaal einige mustergültige Darstellungen antiker Architektur und Plastik befinden, so wird man doch dem Obersekundaner nicht von dorischer und jonischer Säulenordnung reden, wenn man nicht zugleich in der Lage ist, ihm die Sache zu zeigen. Wo es an plastischen Darstellungen fehlt, erfüllen auch bildliche den Zweck; zu den bekannten und zum Teil weit verbreiteten Sammlungen sind die Abbildungen von Luckenbach hinzugekommen, die sich wegen ihrer schönen Ausführung und ihres billigen Preises empfehlen. Will das Lehrbuch selbst einige Tafeln bringen, so mag das in einem Anhang am Schluſs geschehen; hier werden sie manchem sogar willkommen sein, wogegen sich gegen Abbildungen im Text das Bedenken erhebt, daſs diese die Aufmerksamkeit des Schülers, auch wenn das Buch zu einem anderen Zwecke aufgeschlagen wird, unwillkürlich ablenken. — Als Anschauungsmittel im besten Sinne des Wortes leisten auch geschichtliche Quellenbücher gute Dienste, z. B. das von Schilling zur Geschichte der Neuzeit (Gärtner in Berlin), die bei Voigtländer in Leipzig erschienene Sammlung von Sevin, auch die von Cauer besorgte Schulausgabe einiger Abschnitte von Gustav Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit (Hirzel in Leipzig). —

**6. Einige statistische Bemerkungen.** Hinsichtlich der Einführung von Lehrbüchern gibt es in Preuſsen und ähnlich in den übrigen deutschen Staaten Bestimmungen, wodurch die Genehmigung, neue Lehrbücher einzuführen, im allgemeinen der Unterrichtsbehörde vorbehalten ist. (Vergl. Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preuſsen I, S. 365 ff.) Daſs auf diesem Gebiet der Willkür eine Schranke gezogen ist, kann man aus mehr als einem Grunde nur billigen. Wiese, der allerdings für seine Zusammenstellung nicht das Lob der Vollständigkeit beansprucht, zählte im Jahre 1869 auf den sämtlichen höheren Schulen Preuſsens 65 verschiedene Lehrbücher der Geschichte und 13 Tabellen. Das Verzeichnis, welches im Auftrag des Ministeriums im Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung (Jahrgang 1880, Heft 1) abgedruckt ist, ergab damals eine Zunahme der eingeführten Lehrbücher um etwa 20; manche, die im Jahre 1869 noch weitverbreitet waren, waren zurückgegangen und hatten neuen Erscheinungen das Feld geräumt. Neben einer Anzahl von Büchern, die nur an einer Anstalt gebraucht wurden, waren andere durch die sämtlichen Provinzen der Monarchie verbreitet. Die gröſste Verbreitung hatte Herbsts Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen an 173 Anstalten, darauf Jägers Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte an 164 und Eckertz' Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte an 150 Anstalten. Diese drei stehen auch heute d. h. im Jahre 1902, noch an der Spitze, und zwar Herbst an 192, Eckertz an 199, Jäger an 224 Anstalten. Ihnen zunächst kommt David Müllers Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes an 115, und desselben Verfassers Alte Geschichte für die Anfangsstufe an 70 Schulen; Andräs Grundriſs der Weltgeschichte ist an 74 Anstalten im Gebrauch, der von Pütz an 52; Jaenickes deutsche und brandenburgisch-preuſsische Geschichte für die Mittelklassen findet sich an 35, desselben Geschichte der Römer und Griechen an 29 Anstalten usw. Die schon vorher rege Produktion muſste sodann durch die Umgestaltung der Lehrpläne im Jahre 1892 namentlich für die Klassen Unter- und Obersekunda einen neuen Anstoſs erhalten. Von Lehrbüchern, die seitdem erschienen sind und der veränderten Lage Rechnung tragen, seien erwähnt: H. Brettschneider und F. Neubauer, beide im Verlag der Waisenhaus-Buch-

handlung in Halle; ferner die von W. Meiners und K. Schenk, beide im Teubnerschen Verlag; Moldenhauer, Hilfsbuch für Untersekunda (Berlin, Seehagen); Fechner, Grundriſs der Weltgeschichte (Bessersche Buchhandlung, Berlin), die Lehrbücher der alten Geschichte von F. Schultz (F. Ehlermann in Dresden).

Literatur: Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Halle 1849. — Campe, Geschichtliche Bildung und geschichtliches Wissen, in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1851. — R. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860. — Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869 und Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877. — Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. Ebenda 1877. 3. Aufl. 1892 und desselben Abhandlung in Baumeisters Handbuch. 1895. — Noack, Die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien nach neueren Grundsätzen Z. f. d. G. 1883. — K. Lorenz, Der moderne Geschichtsunterricht. München, Stutzer in der Zeitschrift f. d. G. W. 25 u. 47. — Auſserdem findet sich ein reichhaltiges Material in den einschlagenden Abschnitten der gröſseren pädagogischen Werke, namentlich in Fricks Lehrproben und Lehrgängen, sowie in den Verhandlungen mehrerer Direktoren-Konferenzen. S. auch die ausführlichen Literaturangaben in Neubauers Abhandlung über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen in diesem Handbuch.

Köln. Johannes Kreutzer.

## Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule

1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. 2. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts. 3. Der Lehrplan in Geschichte. 4. Die Quellen. 5. Die Behandlung. 6. Hilfsmittel.

**1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts.** Überlegungen über die rechte Art des Geschichtsunterrichts gehen passend von der Frage aus: Wozu soll Geschichte in der Schule getrieben werden? Nun, der Geschichtsunterricht soll ausgehen auf die Erweckung des Interesse — das ist der Kern seines erziehlichen Berufs. Aber welches Interesse? In seinem Gegenstand lenkt er die Aufmerksamkeit auf ein mannigfaltiges Äuſsere, er führt das Denken auf innere Beziehungen und Zusammenhänge, er erregt wohl durch die Form, in der sein Gegenstand dargestellt ist, das Gefallen am Schönen, er erweckt vielleicht Ahnungen von der Leitung der menschlichen Geschicke durch eine höhere Hand: das Erfahrungs-, Denk-, Geschmacks- und religiöse Interesse mögen durch ihn Nahrung finden. Aber die ausgesprochene Pflege derselben ist doch anderen Lehrfächern als ihm zur Pflicht gemacht. Die Geschichte hat zu ihrem Inhalte Taten und Handlungen, Vorgänge und Ereignisse, welche von Menschen ausgehen, auf Menschen zurückwirken. Sie offenbart menschliche Gesinnungen sowie deren Quellen, menschliche Vorstellungen und Gemütszustände. Sie verkündet menschliche Schicksale, menschliches Leiden. Sie berichtet über menschliches Wollen, Planen, Bedürfen. Sie ist ein Spiegel des Menschlichen in all den vielen Seiten seiner Äuſserungen und seiner Natur. Daher ist sie auch die berufene Lehrerin im Menschlichen.

Das Menschliche in der Geschichte ist niemals, wie so oft in der Dichtung, ein bloſs Individuelles. Die Geschichte hat es zuletzt stets mit der Gemeinschaft zu tun. Die Gestaltung derselben unter den Menschen ist ihr eigentlichstes Thema. Sie zeigt die Aufnahme von Bildern der Gemeinschafts-Gestaltung in die Wirklichkeit, die Ansätze, das Werden und Wachsen, aber auch den Rückgang, Zerfall und Untergang der Gestaltungen. Sie stellt im Staat das Ziel der geschichtlichen Bewegung, das Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung dar. Daher ist sie die berufene Lehrerin über die Gemeinschaftsbildung unter den Menschen.

Der Geschichtsunterricht muſs hiernach mit Notwendigkeit in der Erweckung der Teilnahme am Menschlichen und an der Gemeinschaftsbildung beim Zögling seine eigentümliche Bestimmung sehen.

Durch die Betrachtungsweise, mittels deren er diese doppelte Teilnahme zu begründen sucht, soll er zugleich eine Schule der Gewissensbildung und Menschenkenntnis für den Zögling werden.

Indem er die würdigen Zwecke für ein edles Wollen überhaupt schätzen und des Menschen inneres Wesen begreifen lehrt, soll er Humanitätsunterricht, und indem er die würdigen Zwecke für das Gemeinschaftsstreben anerkennen und die

inneren Zustände der Gesellschaft verstehen lehrt, soll er Sozietätsunterricht für den Zögling werden. Er soll sich zur Vorbilder-, zur Tugendlehre für den letzteren erheben. Er soll ausgehen auf die Erweckung einer zum Handeln aufgelegten Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaftsgestaltung. Und zwar soll er trachten, das gesellschaftliche Interesse von Anfang an derjenigen Gesamtheit zu sichern, die hierauf das erste Anrecht hat, der des eigenen Volkes. Was er hier erstrebt, soll die abgeklärte vaterländische Gesinnung, die freudige Hingabe an die ethisch wertvollen Bestrebungen der Gemeinschaft, sein.

Der Geschichtsunterricht soll orientieren über die menschlichen Zwecke, damit der Zögling einmal im stande sei, das, was seine Zeit will, an die Zwecke früherer Zeiten vergleichend zu halten und dadurch den Zweck der Gegenwart geschichtlich zu werten. Der Geschichtsunterricht soll sittliche Zuversicht erwecken, indem er es erfahren läfst, dafs das Gute trotz allem, was in der Welt sich ihm entgegenstellt, doch nicht unterzubringen ist. Er soll das Vertrauen von dem zwar langsamen, aber doch unaufhaltsamen Fortschritt zum Besseren begründen. Er soll im Gemüte den unverlöschlichen Eindruck zurücklassen, dafs die Geschichte kein Spiel des Zufalls, sondern ein Hergang ist, hinter dem eine höhere Macht leitend steht. Er soll das Bewufstsein von einer sittlichen Ordnung wach rufen, die niemand, auch nicht der Mächtige, ungestraft verletzen darf.

Durch seine Aufgabe erlangt der Geschichtsunterricht eine Bedeutung, die ihn nicht ferne von dem Religionsunterricht stellt. Er richtet mit dem letzteren auf die innere Gewissens-Autorität und erfüllt eine hohe allgemein ethische und zugleich nationale Aufgabe. Indem der Geschichtsunterricht im Zögling namentlich ein ideales Streben hinsichtlich des Gemeinschaftslebens seines eigenen Volkes begründen will, wird er zur erwünschtesten Ergänzung des Religionsunterrichts: Zur Richtung auf Gott, die der Religionsunterricht beim Zögling im Sinne hat, gesellt er die Richtung auf den nationalen Staat, zur Frömmigkeit den Gemeinsinn. Wie billig gebührt ihm ein besonderer Rang unter den Lehrfächern und ein ausgezeichneter Platz innerhalb des Gesamtlehrplans. —

**2. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts.** Nach der Bestimmung der Aufgabe beschäftigt uns die Feststellung des Gegenstandes vom Geschichtsunterricht. Die Entscheidung hierbei geschieht vor allem nach psychologischen Gründen. Der passende Gegenstand mufs entsprechen: a) dem ursprünglichen geschichtlichen Bewufstsein des Zöglings, b) seiner Gemütsanlage, c) seiner Gewissensanlage und d) seiner Charakteranlage.

Welcher Gegenstand erfüllt diese Bedingungen? Die Geschichte des eigenen Volkes. Ihr vor jeder anderen kommt das geschichtliche Bewufstsein des Zöglings entgegen. Weiter neigt das natürliche Mit- und Gemeinschaftsgefühl im Zögling entschieden den Personen und der Gemeinschaft in der Geschichte des eigenen Volkes zu. Denn den Personen fühlt er sich verwandt, der Gemeinschaft findet er sich selber angehörig. Bei keiner anderen Geschichte ferner erscheint er in gleichem Grade wie bei der des eigenen Volkes zur Schätzung der eingeschlossenen Gesinnungsverhältnisse von sich aus befähigt. Endlich bei keiner anderen Geschichte fügt er sich mit gleichem Erfolg wie bei der eigenen Volksgeschichte der Rückbeziehung der gewonnenen Lehren auf sein eigenes Wollen und Tun. Im ganzen: Bei keinem anderen Gegenstand treffen wir für das Tatsächliche die gleich grofse Vorbekanntschaft, für das Seelische und Sittliche die gleich grofse Vorvertrautheit und für die Anwendung die gleich grofse Bereitschaft beim Zögling; daher auch bei keinem den gleich hohen Ertrag für den letzteren.

Bei der Wahl des Gegenstandes für den Geschichtsunterricht ist auch die gröfste Fürsorge für die werdende Persönlichkeit im Zögling zu betätigen. Die Erfüllung dieser Pflicht führt abermals auf die Geschichte des eigenen Volkes als Gegenstand. Sie allein leistet der Auferbauung der Persönlichkeit im Zögling den gewünschten Vorschub. Nur sie vermag denselben — im Bildungsbereiche der Geschichte — zur inneren Einheit und Geschlossenheit zu führen. Bei ihr blofs geht das ursprüngliche geschichtliche Be-

wufstsein des Zöglings als lebendige Kraft wahrhaft und ganz mit ein in seine weitere geschichtliche Bildung. Und sie nur verbürgt die notwendige Stetigkeit in der Entfaltung seiner Gemüts-, Gewissens- und Charakteranlage. Die Entwicklung der Persönlichkeit kann aber einzig da gedeihen, wo alles, was der Zögling noch werden soll, aus dem, was er schon ist, hervorgebildet wird. Wieviel mag in dieser Beziehung in deutschen Schulen schon gesündigt worden sein dadurch, dafs die eigene Volksgeschichte hinter fremde zurückgesetzt ward, dafs man es versäumte, schon im Gegenstand für die rechte Angemessenheit an den Vorstellungskreis, die Gemütswelt, Gesinnungsart und Charakterrichtung des deutschen Knaben zu sorgen! Die eigene Volksgeschichte mufs aber nicht allein darum zum Gegenstand erwählt werden, weil sie dem Zögling so nahe ist und seiner Erhebung zur Persönlichkeit so vortrefflich dient, sondern auch um deswillen, weil der Unterricht den vorfindlichen Zügen beim Zögling wegen ihrer selbst die gröfste Rücksicht schuldet und auf ihre Bewahrung, ja Steigerung eifrig Bedacht nehmen mufs. Unter ihnen ragt doch an Bedeutung der nationale ganz besonders hervor. Ihn zu erhalten und zu kräftigen ist neben der gemeinsamen Sprache die gemeinsame Geschichte das beste Mittel. Wieviel mag auch in Fürsorge für Stärkung des nationalen Zugs schon bei der Bestimmung des Gegenstands für den Geschichtsunterricht in deutschen Schulen unterlassen, gefehlt worden sein!

Die Geschichte des eigenen Volks wird als Gegenstand endlich noch durch die Erwägung gefordert, dafs das letzte Ziel gerade der Erziehung durch Geschichte ein handelnder Mensch sei, die Teilnahme am Menschlichen demnach zur wirkenden Hingabe, der gesellschaftliche Geist zum wirkenden Gemeinsinn ausreifen müsse. Solche Hingabe und solcher Gemeinsinn sind in ihrer Erweisung an die Angehörigen und die Gemeinschaft des eigenen Volks gebunden. Da vor allem finden sie die Gelegenheit, haben sie das Feld zur Betätigung. Wer anders aber als die Geschichte des eigenen Volkes gewinnt für die Menschen und Gemeinschaft, denen sich der Zögling später weihen soll? Unter dem Gesichtspunkt der Erweckung der Liebe für jeden einzelnen und der Einpflanzung der Gesinnung für das Ganze des Volkes erscheint die eigene Volksgeschichte ganz besonders unersetzbar durch irgend welche fremde.

Alle die grofsen Erwartungen kann die Geschichte des eigenen Volkes freilich erst dann erfüllen, wenn sie genommen wird als Entwicklungsgeschichte des Volkes. Denn nur als solche umfafst sie das Leben des Volkes in seiner Fülle wie Einheit, nach allen seinen wichtigen Seiten wie in seinem Zusammenhange, und gestattet so die rechte Vielseitigkeit der Betrachtung und namentlich der ethischen Bildung. Nur als Entwicklungsgeschichte gewährleistet sie die so unerläfsliche Stetigkeit in der Entfaltung des Urteils und Willens beim Zögling. Nur als diese vermag sie den Anschlufs an das Volk und das Arbeiten für das Volk wahrhaft zu begründen und für ein erfolgreiches Eingreifen in die Aufgaben der Gegenwart sicher vorzubereiten. Nur als Entwicklungsgeschichte erfüllt sie somit die bedeutungsvolle Bestimmung einer Erziehung durch Geschichte für Geschichte. Als solche allein kann sie zum Gegenstand des Unterrichts in jeglicher Art von deutschen Erziehungsschulen werden, dadurch die Einheit der Volksbildung in einem hervorragend wichtigen Gebiete sichern und beitragen zur geistig-sittlichen Verschmelzung der verschiedenen Schichten der Nation! —

**3. Der Lehrplan in Geschichte.** A. Die Stoffauswahl. Nach dem Gegenstand steht der Lehrplan des Geschichtsunterichts, und zwar vorerst die Auswahl aus dem grofsen Gesamtgebiete der deutschen Entwicklungsgeschichte, zur Erörterung. Für die Aufnahme des Einzelstoffes in den Lehrplan entscheidet sein innerer Wert. Anspruch darauf hat nur das, was einen Vorgang von sittlich bewegender Gewalt und unerschöpflich fortzeugender Kraft darstellt, was mächtigen Einflufs auf die Lebensauffassung und Gestaltung bei der Gemeinschaft wie mittelbar beim einzelnen geübt hat und noch immerdar unserer höchsten Ausbildung frommt; denn solches allein dient dem erziehlichen Zweck des Geschichtsunterrichts. Das aber, was Frucht

trug, von dem eine tiefgreifende Wandelung der Zustände und segenvolle Weiterwirkungen ausgingen, sind die Höhepunkte der Entwicklung: I. das deutsche Heldenzeitalter, II. das Zeitalter der Bekehrung, III. des deutschen Königtums, IV. der Reformation, V. der Aufklärung und VI. der Einung.

Das Heldenzeitalter bezeichnet den Übergang zur Geschichte. Es spiegelt die Grundeigenschaften unseres Volkes und die ursprünglichen Formen seines Lebens. Das Zeitalter der Bekehrung stellt unseres Volkes erste Aneignungsstufe im Christentum dar. Jenes des deutschen Königtums führt in den sächsischen Kaisern zur Begründung der staatlichen Ordnung und in den Staufern zum Gipfel mittelalterlicher Gesellschaftsbildung. Im Zeitalter der Reformation arbeitet sich das deutsche Volk empor zur zweiten Stufe in der Aneignung des Christentums. In dem der Aufklärung stellt es den einzelnen auf die eigenen Füfse und nimmt die Durchbildung des Gemeinschaftslebens im Geist der Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit in Angriff. Beides kommt zum reinsten Ausdruck in der Befreiung. Endlich im Zeitalter der Einung schafft es sich nach vieljähriger Zurüstung den Staatsbau auf der Grundlage der Geltung des Individuums. Alles Unschöpferische, wie die Völkerwanderung, alles über die deutsche Geschichte weit Hinausliegende, wie die Kreuzzüge, alles Absteigende, wie die Geschichte Heinrichs IV., alles Abhängige, wie das Aufkommen der Landesherrlichkeit und die Städteblüte, alles innerlich Unfruchtbare, wie die Geschichte Rudolfs von Habsburgs, vollends alles Tote und Leere, wie der 30jährige Krieg, ist aus der Reihe der Hauptstoffe fortgewiesen. Darüber, was aus der Geschichte sich für die Jugend eignet, entscheidet also die Geschichte selbst: Was keinen Bestand in den Zeiten hatte, was zum Schutt der Geschichte gehört, ist nichts für die Jugend.

In dem angewendeten Grundsatz ist aber auch der sicherste Führer durch die sich andrängende Fülle wieder bei jedem der anerkannten Einzelstoffe gegeben. Er leitet an zur Hervorhebung der wichtigen Zwecke, der treibenden Gedanken, und gewöhnt dazu, alles übrige nur in dem Mafse zu berücksichtigen, als es zu den herrschenden Zwecken und bestimmenden Gedanken ein Verhältnis trägt. So wird das Nebensächliche und Gleichgültige beim Unterricht ausgeschieden. Mit der Beschränkung auf das wirklich Bedeutungsvolle wird Raum und Zeit gewonnen für gründlich ausführliche Behandlung. Durch die unzerteilte Versenkung in wenige wertvolle Stoffe, durch die ernste Hingabe blofs an das Belangvolle wird die bildende Macht und Wirkung des Geschichtsunterrichts sehr erhöht. In diesen Hauptstoffen ist ihm ja das gröfsere Ganze in seiner allein richtigen Bedeutung, als des Ganzen eines Bildungsabschnittes, einer Kulturperiode, gewonnen. Dieses gröfsere Ganze ist wohl die allergeeignetste Grundlage für Erzeugung geistigen Lebens und Erweckung des Willens durch den Unterricht. Denn es enthält immer ein Hohes und Edles, das die Aufmerksamkeit des Zöglings nachhaltig in Anspruch nimmt, einen bleibenden, unverlöschlichen Eindruck auf sein Bewufstsein macht und tiefe starke Empfindungen in seine Seele legt. Dieses gröfsere Ganze vermag das Kind gefangen zu nehmen für die Geschichte, also, dafs es darin lebt, dafs die Geschichte sein Dichten und Trachten, seine freien Phantasiebewegungen wie sein Spiel beeinflufst.

Im Lichte dieses Ganzen wird das Irrtümliche eingesehen, welches bei der Auswahl von Lebensbildern aus der Geschichte obwaltet: dafs dabei getrennt wird, was doch unlösbar zu einander gehört — das geschichtliche Gesamtleben und die geschichtlichen Männer (s. d. Art. Biographien). Nicht minder das Unrichtige der Auffassung vom Ganzen bei der Auswahl nach konzentrischen Kreisen: wie das, was hier als ein Ganzes hingestellt wird, nicht der durch die grofsen Zwecke innerlich belebte und geeinte Organismus ist, den das wahre geschichtliche Ganze ausmacht, sondern ein willkürlich zusammengebrachter Haufe von abgebrochenen und herausgerissenen Stücken, den nur das äufserliche Band der Zeit notdürftig umschliefst, weshalb dieses Ganze auch keine tiefer gehende Aufmerksamkeit zu erwecken vermag. Und endlich das gänzlich Unzulängliche der Aushebung blofser Einzelheiten: dafs dabei das Leben der Geschichte

bis auf die Spur verleugnet und an seiner Stelle ein jämmerlich armseliger Kleinkram dargeboten wird, von dem überhaupt keine bildende Wirkung mehr zu erwarten ist. —

B. Der Fortschritt. Nach der Bestimmung der Einzelstoffe hat der Lehrplan noch die Anordnung der rechten Aufeinanderfolge derselben in der Behandlung zur Aufgabe. Für das zeitliche Auftreten eines geschichtlichen Stoffs entscheidet seine innere Nähe. Er muſs der Auffassung des Zöglings leicht erreichbar sein. Das ist den Einzelstoffen jedesmal gesichert, wenn sie sich so folgen, wie die kulturgeschichtlichen Stufen, die ihren Inhalt darstellen, aufeinanderkommen. Denn die Auffassungsstufen beim Zögling treten dann in die nämliche Abhängigkeit voneinander, wie sie unter den kulturgeschichtlichen Stufen besteht. Im Zögling besteht dann jedesmal ein Bedürfnis für das Neue, das ihm der Unterricht entgegen bringt; er hegt Erwartungsvorstellungen dafür. Es tritt dann im Unterricht stets nur solches Neue auf, wofür der Boden im Zögling durch die Geschichte selbst zubereitet ist. So ergibt sich für das Nacheinander der Hauptstoffe die schon mit bedeutete Reihe: erst das Heldenzeitalter, darauf das der Bekehrung, dem wieder folgend jenes des deutschen Königtums, nach diesem das der Reformation, dieser sich anfügend jenes der Aufklärung und abschlieſsend das der Einung. Die Verteilung auf die einzelnen Schuljahre — bei achtjähriger Schulzeit — dürfte etwa vorzunehmen sein wie folgt: 4. Schuljahr — Heldenzeitalter, 5. Schuljahr — Bekehrung und deutsches Königtum, 6. Schuljahr — Reformationsgeschichte, 7. Schuljahr — Zeitalter der Aufklärung, 8. Schuljahr — Einung.

Bei siebenjähriger Schulzeit möchten Reformations- und Aufklärungsgeschichte (letztere nicht über Friedrich II. hinaus), Befreiung und Einung je in ein Schuljahr zusammenzuziehen sein. Im letzten Schuljahre sollte Raum und Zeit zu ausgiebiger Besinnung auf die ganze durchlaufene Geschichte gewährt sein, zu einer Besinnung, welche bei den einzelnen Höhepunkten der Volksentwicklung noch einmal rückschauend verweilt und die Hauptgedanken daraus noch einmal lebendig macht und im kindlichen Bewuſstsein vereinigt.

Die Anordnung der Stoffe nach der Weisung der geschichtlichen Entwicklung selbst ist wichtig. Sie gewährt der freien Selbsttätigkeit, dem eigenen Fortwirken der Gedanken des Zöglings den gröſsten Spielraum. Sie verbürgt das innerliche Ergriffenwerden von der Geschichte. Aus ihr entspringen namentlich für die Hingabe an die Gemeinschaft die stärksten Antriebe. Aus der durch das Ganze der Stoffe sich hin erstreckenden groſsartigen Einheit geht eine mächtige Gesamtwirkung auf den Zögling hervor. Tief prägt es sich dessen Seele ein, daſs der Geist der Geschichte ein Geist des Fortschreitens und Emporstrebens ist. Zugleich erschlieſsen sich ihm die Aufgaben seines Volkes, an deren Lösung er selbst mitzuwirken berufen ist. Die innere Geschlossenheit, die der Geschichtsunterricht bei solchem Gange gewinnt, begünstigt die Festigung im Bewuſstsein des Zöglings.

Gegen die Anordnung der geschichtlichen Stoffe im Einklang mit der kulturgeschichtlichen Entwicklung verstöſst der Ausgang von der Gegenwart und das Zurückschreiten von dieser in frühere und wieder frühere Zeiten.

Aber auch das wiederholte Durchqueren des geschichtlichen Gesamtgebietes in den konzentrischen Kreisen widerstreitet ihr. Hierin liegt überdies eine Begünstigung der ärgsten Überbürdung. —

**4. Die Quellen.** Nach der Auswahl und Anordnung der Stoffe erhebt sich die Frage: Woraus soll das Neue entnommen werden? Aus Quellen. Aber welches sind die rechten Quellen für das Kind? Die pädagogischen Geschichtsquellen müssen 1. dem Zwecke des erziehenden Geschichtsunterrichts dienen, 2. sich seinem Gegenstande fügen, 3. der Beschaffenheit und Reihenfolge seiner Einzelstoffe entsprechen und 4. eine vollkommene, aber dennoch der Jugend zugängliche Form besitzen. Solche Quellen sind gegeben in der epischen und eigentlich geschichtlichen Volkssage, im geschichtlichen Volkslied, in der Volkslegende und Volkserzählung von geschichtlichem Bezug, im Volksspruch und der Volksrede mit geschichtlicher Bedeutung, ja selbst in den Geschichtlein, Liederchen und Reimlein geschichtlichen Anklangs der Kinder. Ferner in den ge-

schichtlichen Dichtungen berufener Sänger, welche eingegeben und getragen sind von der Bewegung der Zeit. Zuletzt in Aufzeichnungen und Mitteilungen, worin von den geschichtlichen Ereignissen und Persönlichkeiten der Nachwelt Kunde gegeben wird; und zwar am erwünschtesten durch Mithandelnde oder doch Mitlebende, und unter diesen wieder am besten von solchen, die ohne Hintergedanken mit unschuldigem Sinn berichten, was sie erlebt und erfahren haben. Das Kind schaut die Geschichte nicht mit den Augen des Geschichtsforschers, nicht aus wissenschaftlichem Interesse an; nur einzelne Züge, die ihm gemäfs sind, die es in seinem eigenen Vorstellen bewegen, mit denen es in seinem Bewufstsein etwas anzufangen vermag, ziehen es in der Geschichte an. Wo ihm solche Züge begegnen, da lauscht es auf die Geschichte. Wir alle haben aus solchen Zügen das Beste gewonnen, was die Geschichte einem jeden von uns gegeben hat (s. Art. Quellenbücher).

Die angeführten Quellen verhelfen zur Auffassung von der Vergangenheit und zum Urteil darüber. Sie lassen das geschichtliche Leben wieder erstehen vor dem inneren Auge. Es eignet ihnen eine vergegenwärtigende Kraft. Sie gewähren die Anschauung der sittlichen Verhältnisse in naturgetreuer Darstellung. Sie heben das ethisch Bedeutsame hervor; sie gestatten der Selbsttätigkeit des Zöglings in eigener Untersuchung die vollste Freiheit. Das volkstümliche Element tritt in ihnen als das herrschende hervor. Sie führen ein in die ideale Welt des deutschen Volksgeistes. Es sind nationale Quellen im edelsten Sinn des Wortes. In ihnen erscheint das Grofse und Wichtige aus der Entwicklung des deutschen Volkes herausgegriffen und festgehalten. Sie besitzen dazu im Äufsern, in der Sprache, Vollendung und Gediegenheit. An ihrer Hand findet der Unterricht zuverlässig das rechte Was? und Wieviel? des Stoffes. Gar manche unter ihnen stellen schon für sich ein geschlossenes Zeitbild dar. Und diejenigen, welche sich zu solcher Ausführung nicht erheben, gewähren wenigstens in Vereinigung das Bild einer Epoche. Und zumal die höheren Erziehungsschulen vermögen dadurch den einzelnen Schuljahren den Stempel einheitlicher Bildungsstufen aufzudrücken. Durch ihren Inhalt begünstigen die gemeinten Quellen den Fortschritt von Höhe- zu Höhepunkt. Sie ermöglichen es, die Erkenntnis vom Zusammenhang der nationalen Gesamtentwicklung beim Zögling anzubahnen.

Zumal die geschichtliche Volkssage ist eine vortreffliche Unterlage für den Geschichtsunterricht mit Kindern. Sie vor allem trifft für das Kind die Auswahl des Geschichtlichen, welches jenem zusagt. Ihre Auffassung ist führend für die Auffassung, die dem Kinde von der Geschichte zu vermitteln ist. Alle Sagenbildung beruht auf inniger Freude an dem Gegenstande, auf naiver Wertschätzung; in den Sagen lebt das Gemüt des Volkes. Gerade vom Gemüte aus ist wieder die Geschichte dem Kinde aufzuschliefsen. Daher ist der Geschichtsunterricht für das Kind vor allem auf die Volksüberlieferung, die Volkssage, zu stützen.

Aber ist nicht das freie Erzählen der Geschichte durch den Lehrer die einzig natürliche, im Wesen der Geschichte selbst begründete Weise ihrer Überlieferung an die Jugend? Das nie erreichte Vorbild wahren Erzählens ist in der Darstellung des Volks und jener des naiven Geschichtsschreibers aufgestellt. Die Kunst solchen Erzählens läfst sich nicht von jedem so mir nichts, dir nichts erlernen. Die Quelle ist beim Erzählen eine persönliche. Es droht die Gefahr, den geschichtlichen Sachverhalt zu verschieben. Die vielgerühmten Wirkungen des unmittelbaren Wortes halten nüchterner Prüfung nicht stand. Es ist nicht günstig, den Zögling schnell auf die Höhe der Empfindung zu versetzen, Gemütsbewegungen führen nicht zur Innigkeit des Gefühls, sie stehen dem Vernehmen des ethischen Urteils im Wege. Man mufs dabei bleiben: Kein anderer als der Geist der Quellen, das ist der Geist der Geschichte, soll in seiner eigenen machtvollen, zu Herzen dringenden Art zum Zögling reden. —

**5. Die Behandlung.** A) Die Durcharbeitung der Geschichte. a) Ankündigung und Vorbedenken. An letzter Stelle beschäftigt die Erwägung des zweckentsprechenden Verfahrens beim erziehenden Geschichtsunterricht. Hierbei ist ins Auge

zu fassen: 1. die Durcharbeitung der einzelnen Geschichte und 2. die Betrachtung des geschichtlichen Ganzen. Jene geschieht in der folgenden Weise. Die neue Geschichte wird angekündigt. Der Zögling empfängt den Hinweis auf das Bedeutsame und Wichtige, das ihn beschäftigen soll. Seine Aufmerksamkeit wird wach gerufen und sein Bewufstsein in Erwartung und Spannung versetzt. Der Ankündigung reiht sich das Vorbedenken der Geschichte an, wodurch die geistigen Kräfte bereit gestellt werden sollen, die bei der innerlichen Aufnahme der Geschichte dienen. Das Vorbedenken hat einen persönlichen und sachlichen Drehungspunkt. Den ersteren bildet das geschichtliche Bewufstsein des Zöglings, nicht allein das durch den Unterricht etwa bereits vermittelte, sondern namentlich auch das individuelle, das durch Elternhaus und Heimat begründet wird, und zwar nach all seinen Seiten und in allen zugänglichen Arten und Formen seiner Quellen. Den letzteren stellt die neue Geschichte selbst dar. Es ist einerseits enger Anschlufs an den eigenen geschichtlichen Vorstellungskreis und die davon abhängige Gemüts- und Willensseite des Zöglings, andrerseits genaue Angemessenheit an die neue Geschichte zu erstreben. In der Befriedigung des Auffassungsbedürfnisses, wie es durch den Inhalt der neuen Geschichte geschaffen, hat das Vorbedenken sein Ziel. Es mufs auf das Ziel, welches für die neue Geschichte gesteckt ist, genau bezogen und zugleich durch die Ansprüche an die kindliche Auffassung, welche in dem Ziele eingeschlossen sind, sicher begrenzt sein. Das Vorbedenken darf in keinem Falle als blofse Wiederholung gedacht und ausgeführt werden. Der Inhalt jeder Geschichte weist eine stoffliche und geistige Seite auf. Der wahre Beruf des Vorbedenkens besteht nun darin, dem tieferen Gehalt der Geschichte beim Zögling das rechte Licht und die rechte Empfindung und damit das wirkliche Eindringen in sein Bewufstsein und die nachhaltige Wirkung auf sein Gemüt und seinen Willen zu sichern. Dies ist der Sinn der Forderung, dafs es die Geschichte als einziges Ganze ins Auge nehme und sich vollkommen durch sie erstrecke. Soweit das Vorbedenken auf der individuellen Seite im geschichtlichen Bewufstsein des Zöglings fufst, führt es nicht selten zu einem völligen Anschauungsunterricht. Das Heimatliche, das Volkstümliche, woran angeknüpft werden soll, mufs dann vorher für sich bearbeitet werden. Und dies genügt noch nicht einmal. Darüber hinaus mufs sich der Lehrer die Pflege der individuellen Seite des geschichtlichen Bewufstseins aufs dringendste angelegen sein lassen. Er mufs den Zögling in der engeren und selbst weiteren Heimat hingeleiten zu den ehrwürdigen Zeugnissen, Resten und Spuren der Vergangenheit. Er mufs ganz ausdrückliche Unterweisung in der Geschichte der Heimat und des Stammes gewähren, wann und in welchem Mafse die Aufgaben aus der Geschichte des Volkes solche angezeigt erscheinen lassen. Vom Anschlufs an das geschichtliche Bewufstsein des Zöglings hängt das Gelingen des Unterrichts wesentlich ab. Besonders wichtig ist die Bezugnahme auf die individuelle Seite darin. Vom Heimatlichen her wird die Anhänglichkeit an das geschichtlich Überkommene begünstigt. Das Nationale und Stammestümliche durchdringen sich. Der Zögling wird in den Lebensgemeinschaften befestigt, denen er einst dienen soll.

b) Auffassung. Nach dem Vorbedenken schreitet der Unterricht weiter zur Vermittelung der Auffassung der neuen Geschichte, vorab nach ihrer tatsächlichen Seite. Der Zögling soll zunächst das Wissen um das Geschehene erlangen und zwar einzig durch Selbstschöpfen des Inhalts der neuen Geschichte aus den pädagogischen Quellen. Der 1. Schritt hierbei ist das Lesen eines Abschnitts, der 2. die versuchsweise Aussprache des Zöglings darüber, der 3. die Prüfung der Aussprache, der 4. die Rückschau und das Einprägen. Wie der eine so werden auch die anderen Abschnitte behandelt. Bevor jedoch zu einem folgenden übergegangen wird, geschieht das Überschlagen der weiteren Entwicklung der Handlung, des Ereignisses. Der Zögling soll die Geschichte mit auferbauen und gestalten. Am Ende wird der ganze Hergang übersehen und werden die Einzelausführungen zur Gesamtausführung verbunden. Der neugewonnene geschichtliche Inhalt wird nun noch zu

den Vorgedanken darüber gehalten, soweit sich dieselben auf das Tatsächliche erstreckten. Damit schliefst die Auffassung des äufseren Hergangs ab.

Es reiht sich an die Vergegenwärtigung der Geschichte. Der Zögling soll sich jetzt hineinversetzen in die Umstände dabei und in die Lage der geschichtlichen Personen. Er soll sich nun vorkommen als gleichsam Mithandelnder oder doch Mitanwesender und Zuschauender. Es handelt sich um ein »Spielen« der Geschichte, in jener ernsten Bedeutung des Wortes, in welcher es der Künstler nimmt; um »Darstellung«, das ist Voraugenstellung derselben, so dafs es zu einem Wiedererleben von ihr kommt. Hierbei wirken Lehrer und Zöglinge in der Weise zusammen, dafs jener Führer, diese die eigentlich Gestaltenden sind. Eine Hilfe dazu gewähren die geforderten Quellen, eine andere die Vorstellungen aus der Heimat, eine dritte die aus dem Volkstum. Vorausgesetzt wird beim Zögling erstlich Pflege und Schulung der Phantasie, ferner, dafs er möglichst vieles von dem, was die Menschen angeht, teilnehmend beobachtet, endlich, dafs er tief eingetaucht worden in das Volkstümliche, zumal in die Volkssprache; und beim Lehrer ausgiebige Lehrjahre beim Kinde, Volke und Dichter. Die Vergegenwärtigung erstreckt sich als geschlossener Akt über die ganze Geschichte hin. Ihren Abschlufs findet sie in der »Darstellung« der Geschichte durch den Zögling. Sie bedingt das tiefere Eindringen, die Gemütswirkung der Geschichte. — Nach und nach kommt die schlichte, aber solange gerade im Geschichtsunterrichte nicht anerkannte psychologische Wahrheit doch auch bei diesem zur Geltung, dafs durch Worte, d. i. den Vortrag, sich geschichtliche Vorstellungen nicht erzeugen lassen; dafs es vielmehr einzig und allein das kindliche Bewufstsein selber ist, das sich, wie von der Welt der Dinge, so von dem vergangenen Leben der Menschen seine Vorstellungen gestaltet. Worte bleiben Worte, Schalleindrücke, auch in der Geschichte; allein das eigene Erleben der Geschichte, wie es im Akt der Vergegenwärtigung angestrebt wird, führt zu ursprünglichen, eigentümlichen Auffassungen der Geschichte beim Kinde.

Nach der Vergegenwärtigung geschieht die Hauptsache im ganzen Geschichtsunterricht, die Beurteilung der Geschichte.

Ihren Gegenstand bildet das Wollen, welches in der Geschichte hervortritt. Sie umfafst: a) das Betrachten, b) das Schätzen dieses Wollens. Das Betrachten beginnt mit der selbständigen Aussprache des Zöglings über den »Kern«, das in der Geschichte eingeschlossene Gesinnungsverhältnis, und endet mit dem Klarmachen des letzteren durch den Lehrer.

Das Schätzen setzt ein mit der Äufserung der Empfindung bei der Betrachtung und vollendet sich im bestimmten und begründeten Gemütsurteil über das Gesinnungsverhältnis. Bei der Beurteilung mufs der Zögling in aller Offenheit und Aufrichtigkeit aus sich herausgehen. Die Betrachtung mufs in aller Unbefangenheit, die Schätzung in aller Einfalt geschehen. Die Beurteilung mufs sich auf die höchsten und reinsten Mafsstäbe stützen. Diese sind allein gegeben in den Musterbildern des Guten. Der Lehrer mufs wachsam sein, dafs sich keine Verunreinigung einschleiche; er mufs für sich selbst auf dem Standpunkt der ethischen Wertschätzung stehen. Die Beurteilung nach den sittlichen Ideen schliefst nicht aus, dafs auch die Eigenschaften gewürdigt werden, die zum Vollbringen des Guten gehören. Diese auf das Handeln gerichtete Seite ordnet sich vielmehr derjenigen, die auf die Gesinnung geht, von selbst ein und unter. Dem Geschichtsunterricht ziemt vom Anfang an ein warmer Ton, aber namentlich jetzt bei der Beurteilung darf ihm die Weihe und Gehobenheit der Stimmung nicht fehlen.

Besondere Sorgfalt ist auf einheitliche Gestaltung der Beurteilung zu verwenden. Dieselbe ist unter einen ethischen Leitgedanken zu stellen, von dem sie ausgeht und zu welchem sie zurückkehrt. Einheitlichkeit bedeutet freilich hier auch noch dieses, dafs von der Ankündigung an bis hierher zur Beurteilung Ein Grundzug der Gedanken herrscht; die Beurteilung stellt darnach den Gipfel der Auffassung dar.

Die Beurteilung führt zur Durchdringung des Gesinnungsverhältnisses in der Geschichte hinsichtlich seiner psychologischen Entwicklung. Es soll dasselbe nun in seiner natürlichen Abhängigkeit er-

gründet, seinen Ursachen nachgegraben, das Woher? und Warum? der Beweggründe und Antriebe dazu aufgehellt werden. Die Durchdringung ist also in ihrem ganzen Wesen von der Beurteilung grundverschieden. Darum kann sie auch die letztere niemals ersetzen. Es gebührt ihr auch zu keiner Zeit der Vortritt. Sie muſs die Beurteilung ergänzen, indem sie die in der Geschichte offenbarte Gesinnung verstehen lehrt. Und darin beruht ihre Bedeutung: sie eröffnet den Blick dafür, wie das Gute, das nach den Idealgesetzen sein sollte, nach den inneren Naturgesetzen Wirklichkeit wird. — Mit der Durchdringung schlieſst die Auffassung der Geschichte ab. Beim Rückblick darauf treten 2 Hauptabschnitte scharf hervor: A. die Auffassung nach der Seite des Tatsächlichen; B. die nach der Seite des tieferen Gehalts. Jene umfaſst wieder: a) Schöpfen und b) Vergegenwärtigung; diese: a) Beurteilung und b) Durchdringung der Geschichte. Beim Schöpfen geschehen die Schritte: α) Lesen, β) Aussprache, γ) Prüfung, δ) Zusammenfassung. Bei der Vergegenwärtigung: α) Ausmalen, β) Darstellung. Bei der Beurteilung: α) Einsehen, β) Schätzen. Bei der Durchdringung: α) Ermitteln, β) Erklären.

Es ist allenthalben ein natürlicher Fortgang, eines greift ins andere: das Schöpfen gibt die Unterlage für die Vergegenwärtigung, diese bereitet den Boden für die Beurteilung, die bietet den Inhalt dar für die Durchdringung. Wichtig ist die säuberliche Scheidung der einzelnen Akte. Jeder stellt einen eigenen innerlichen Vorgang dar, daher auch jeder in sich ungestört verlaufen muſs.

c) Vergleichung. Die Beurteilung ist wohl der Höhe-, aber nicht der Zielpunkt der Durcharbeitung der Geschichte. Diesen bildet erst die Erkenntnis der sittlichen und seelischen Wahrheit, der »Lehre« aus der Geschichte. Zu ihr führt die Vergleichung. Dieselbe ist 1. ethischer, 2. psychologischer Richtung. Die Vergleichung ethischer Richtung strebt nach dem Begriff von dem geschichtlichen Gesinnungsverhältnis durch Zusammenhalten desselben mit dem individuellen oder anderweit geschichtlichen, das im Vorbedenken angeschlagen worden, Befinden über die Fälle und Erfassen des allgemeinen Gedankens. Der leitende Gesichtspunkt wird ausdrücklich in der Form der Frage, der Aufgabe, an die Spitze gestellt. Er gehört entweder dem Begriffskreise der Teilnahme am Menschlichen, oder jenem der Teilnahme an der Gemeinschaft an. Er ist allemal im Kern der Geschichte schon nahe gelegt. Der Schwerpunkt liegt in der Heraussonderung der allgemeinen Züge idealer Angemessenheit durch fortschreitendes ethisches Urteilen. Die ethische Wahrheit ist demnach nicht die leicht erreichbare Frucht bloſser Gesellung von ähnlichen Beispielen, sondern das nur mit Anstrengung zu erwerbende Ergebnis ernsten, sittlichen Denkens. Demselben ist der Gang durch die vorausgegangene Beurteilung vorgezeichnet. Es schreitet an der Hand der nämlichen Fragen fort, die bei der letzteren geführt haben. So stellt sich das Gesinnungsverhältnis in der Geschichte als der Brennpunkt auch aller weiteren Durcharbeitung derselben dar. Den sachlichen Leitstern bildet die Ethik. — Es folgt die Gewinnung des Gedankens von der seelischen Entwicklung bei dem geschichtlichen Gesinnungsverhältnisse. Es handelt sich dabei um die Herausstellung der allgemeinen Züge der natürlichen Bedingtheit desselben. Zu dem Zwecke wird die Entwicklung des neuen Gesinnungsverhältnisses zu jener des vorerwogenen gehalten und mit ihr unter einem bestimmten Gesichtspunkt vergleichend durchdacht. Der Gesichtspunkt ist wieder von vorneherein auszusprechen. Er liegt beschlossen in der Entwicklung des neuen geschichtlichen Gesinnungsverhältnisses; ebenso erscheinen die Begriffsseiten, auf die nun loszusteuern, in den bei der Durchdringung hervorgehobenen Momenten vorgezeichnet. Sachliche Lenkerin ist jetzt die Psychologie. Gleichwie die Durchdringung sich von der Beurteilung unterschieden, so weicht die psychologische von der ethischen Vergleichung in Gegenstand, Vorgang und Ergebnis gänzlich ab. Sie muſs sich der ethischen unterordnen, indem sie die Erkenntnis des Seelischen auffassen lehrt als Mittel für das erfolgreiche Arbeiten im Dienste des Guten. — Die ethische und psychologische Vergleichung werden nicht selten ohne Ernst und Gründlichkeit vollzogen. Auch dieses Los trifft sie, daſs sie

aufs Geratewohl ausgeführt werden. Endlich leiden beide mitunter dadurch, dafs man sie entweder miteinander verquickt, oder die eine auf Kosten der anderen betätigt.

d) Erkenntnis. An die Erarbeitung der Wahrheiten aus der Geschichte schliefst sich a) die Feststellung, b) Ordnung und c) Bewahrung derselben an. Dies alles ist Aufgabe der Erkenntnisstufe. Sie scheidet sich abermals 1. in eine ethische und 2. psychologische. Bei der ethischen sind die allgemeinen Züge idealer Angemessenheit, welche durch die Vergleichung gefunden, zu einem »Bilde«, dem Gedanken des geschichtlichen Gesinnungsverhältnisses, zu vereinigen und das Urteil über das vom Stofflichen befreite Bild beim Zögling hervorzurufen. Hierbei wird wieder von der Frage ausgegangen, die bei der Vergleichung bereits an der Spitze stand; denn nun geschieht die Besinnung auf die gewonnene Lösung. Auch bei der Feststellung, wie schon bei der Erarbeitung des sittlichen Begriffs, schwebt wiederum die Ethik in ihren Bestimmungen vor. — Der fertige Begriff ist an den Platz zu bringen, der ihm gehört. Es sind die beiden Gedankenreihen von der Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaft zu begründen. Zielzeigend ist von neuem die Ethik: ihre Ordnung stellt das Musterbild für diejenige dar, die nach und nach in das sittliche Wissen des Zöglings hineinzubilden ist. Dies kann nur dadurch geschehen, dafs die bereits erworbenen Begriffe und Reihen von höheren Stufen ethischer Erkenntnis aus wieder zum Gegenstand der Prüfung gemacht und dadurch ihrer Ausreifung und Vollendung angenähert werden. Das ist eine bedeutsame Erweiterung und Steigerung der gegenwärtigen Aufgabe des Unterrichts. — Die Feststellung und Ordnung der sittlichen Begriffe aus der Geschichte ist überhaupt von ausnehmend hoher Wichtigkeit. In solchen Begriffen wurzelt die beste Überzeugung und auf solchen Begriffsreihen beruht die Sicherheit im rechten Wollen und Handeln des Menschen. Das sittliche begriffliche Wissen vor allem erscheint als das wahrhaft edle Gut, das dem Zögling mit gegeben wird fürs Leben. Daher soll er es auch ausdrücklich festhalten mittels der Schrift, durch welche ja das menschlich Wichtige auf die Zukunft kommt. Und zwar mufs er aufzeichnen: einmal die begrifflichen Züge des geschichtlichen Gesinnungsverhältnisses, das Werturteil darüber, das Beispiel dazu; und dann die ausgebildeten Verbindungen unter den ethischen Gedanken, beziehentlich ihre Fortführung. Die Ausführung geschieht ganz nach der eigenen Festsetzung, in stellvertretenden Stichworten und Andeutungen, in dem ethischen Abschnitte der geschichtlichen Abteilung des Ergebnisheftes.

Sogleich folgt die Feststellung und Ordnung des Begrifflichen psychologischer Art. Es wird die allgemeine Ursache des in der Geschichte hervorgetretenen Wollens, soweit sie ausgemacht, bestimmt, wobei die Begriffsfeststellungen der Psychologie zum Muster dienen. Es werden weiter die Gedankenreihen vom Seelischen beim einzelnen und der Gemeinschaft begründet. Das Beispiel hierfür gibt wieder die Wissenschaft. Von den erreichten höheren Stufen der Erkenntnis aus sollen auch die psychologischen Begriffe aus dem Geschichtsunterricht fortgebildet und ihre Ordnung weitergeführt werden. Auf der begrifflichen Erkenntnis im Gebiete des Seelischen beruht ganz hauptsächlich mit die Klugheit, die von dem sittlich Wirkenden gefordert werden mufs. Weil die Erkenntnis der Bedingungen für die Verwirklichung des Guten die Einsicht in das Gute selbst immerdar begleiten soll, werden auch die psychologischen Gedanken und Reihen im nächsten Anschlufs an die ethischen festgehalten. — Weder im Bereiche der einen noch in dem der anderen darf die Feststellung und Ordnung jemals über die hierfür im Bewufstsein des Zöglings gegebenen Unterlagen und Voraussetzungen hinausgeführt werden, die Fassung und Darstellung von dem Grade der vorhandenen innerlichen Zeitigung und Ausbildung sich entfernen. Dies kann nicht strenge genug eingeschärft werden; sonst versteigt und verirrt sich der Unterricht zu falschen, gefährlichen Höhen. Niemals darf man vergessen, dafs zwischen dem gereiften und werdenden Menschen, zwischen der Auffassung, dem Urteil des Mannes und der Auffassung, dem Urteil des Kindes ein weiter Abstand ist. Keine grofsen, keine glänzenden Gedanken soll das Kind in

der Geschichte erwerben, sondern schlichte, aber dafür auch gesunde, wertvolle. Darum ist ja auch dem Zögling sowohl bei der inhaltlichen Feststellung als bei dem sprachlichen Ausdrucke und der Aufzeichnung freie Hand zu lassen, und zwar nicht etwa erst in den höheren, sondern bereits in der niederen Erziehungsschule. Gegen dies Gesetz der Verhältnismäſsigkeit des Begrifflichen nach Inhalt und Form verstöſst das Aufdrängen fremder Festsetzung und Gestaltung. Am schlimmsten ist es freilich, wenn auf die Erkenntnis der Wahrheiten aus der Geschichte überhaupt verzichtet wird, wie das beim Lernen nach Leitfäden der Fall ist.

e) Anwendung. Das Ende der Durcharbeitung der Geschichte bildet die Anwendung der gewonnenen Lehren durch den Zögling. Entsprechend diesen Lehren ist sie eine sittliche und seelische. Dort handelt es sich a) um Aufnahme der erworbenen Einsicht in das eigene Gewissen, b) um Rückbeziehung derselben auf die eigene Gesinnung, c) um Überführung ihrer in das eigene Leben des Zöglings. Es soll nun in ihm die moralische Überzeugung, das moralische Urteil erweckt, das moralische Wollen und Handeln angebahnt werden. Also vor allem zu festen Grundsätzen sollen die ethischen Wahrheiten aus der Geschichte im Zögling weitergebildet werden, ja es soll bei ihm zu einer persönlichen sittlichen Gesamtauffassung auf dem Grunde jener Wahrheiten kommen. Er soll dann aber auch dazu fortschreiten, daſs er sein bisheriges Wollen und Handeln im Lichte der neuen Gewissensforderungen sieht und prüft. Und zuletzt soll er sich ihnen unterwerfen, das Gute, das sie heischen, ergreifen und vollführen lernen. Aus den löblichen Grundsätzen sollen edle Vorsätze und aus diesen würdige Entscheidungen und Taten bei ihm werden. Er soll zur Selbstanerkennung der inneren Schönheit und Hoheit der ethischen Wahrheiten aus der Geschichte, zur Selbstbeurteilung darnach, zur Selbstläuterung und Selbstbestimmung und endlich zur Selbsterhebung aus ihnen und für sie gelangen. — Damit die Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaft zum wirklichen Streben und Tun weiter gedeihe, muſs der Zögling sich ausdrücklich in ihrer Übung versuchen. Dazu dienen schon Entschlüsse und Taten in Gedanken. Es wird ein Fall gesetzt, der ihm Gelegenheit darbietet zum Gehorsam wider die angenommenen Grundsätze und zum Vollzug der gefaſsten Vorsätze, und er soll nun innere Folgsamkeit und Treue bewähren. Freilich soll er nicht beim bloſs gedachten Wollen und Vollbringen stehen bleiben, sondern zu solchem in der Wirklichkeit fortgehen. Er muſs wahrhafte sittliche Aufgaben aus dem Leben der Schule, der Heimat und des Volkes, die ihm nahe liegen, in Angemessenheit zu seiner erworbenen Überzeugung vom Guten auszuführen unternehmen. Zu solchen Aufgaben geben insbesondere die echten Gedenktage trefflich geeigneten Inhalt (s. d. Art. Gedenktage). — Bei alledem waltet noch die Hand des Lehrers, des Erziehers mit. Aber der sittliche Geist aus der Geschichte soll endlich auch aus sich selbst im eigensten individuellen Leben des Zöglings sich geltend machen. Es soll ein freies Fortwirken des Geschichtsunterrichts, schon bei der Durcharbeitung der einzelnen Geschichte, hinein in das ganz persönliche Leben des Zöglings stattfinden. Eine Form solchen Fortwirkens ist das aus eigenem Antriebe hervorgehende Aufsuchen solcher Lese-Unterhaltung, die noch ferner in den Gedanken und der Herzensstimmung aus der Geschichte verweilen läſst. Eine andere ist die Beseelung des Spieles durch den sittlichen Geist aus der Geschichte.

Bei der Anwendung reicht der Geschichtsunterricht der Zucht die Hand. Sie muſs vollenden, was er eingeleitet. Ja es werden die Grenzen der Schule überhaupt verlassen. Im Leben soll die Saat aufgehen, die in der Schule in die Gemüter gesenkt wurde (s. d. Art. Zucht).

Die Anwendung erstreckt sich auch auf die aus der Geschichte geholte Erkenntnis vom Seelischen. Dieselbe soll der Zögling zur Erfassung des eigenen inneren Treibens verwerten lernen. Er soll wenigstens dazu angehalten werden, sein Dichten und Trachten hinsichtlich der stillen Anreize und verborgenen Beweggründe in ihrem Spiegel zu beschauen und zu verstehen. Daraus soll sich bei ihm allmählich die Achtsamkeit auf den Faden in seinem Tun und Lassen und zugleich die Wachsamkeit über sein inneres Regen bilden, auf daſs er

merke, wie er's treibe und wo er bleibe, und dafs er zuletzt nicht falle! — Er soll aber auch von der erlangten Menschenerkenntnis Gebrauch machen lernen zur Unterscheidung in seinem Umgehen und Vornehmen mit anderen, bei der Wahl seiner Freunde und Auslese seiner Helfer, damit er sich in den einen nicht täusche und den anderen nicht vergreife. Hieraus soll er nach und nach den Blick gewinnen für die Leute um ihn und für ihre Kräfte und Eigenschaften.

Dem Fortschreiten in neuen Aufgaben zu liebe wird oft der Unterricht in der Geschichte vor der völligen Durcharbeitung einer Aufgabe abgebrochen. Davor mufs man eindringlich warnen. In dem Mafse, als der Geschichtsunterricht diesem Fehler anheimfällt, nähert er sich der Zuführung blofsen Wissens und leistet er Verzicht auf erziehende Wirkung. Es läuft auf Selbsttäuschung hinaus, anzunehmen, dafs sich Früchte ansetzen werden, auch wenn die Erfüllung der Voraussetzungen dafür unterlassen wird.

B. Die kulturgeschichtliche Betrachtung. Mit der Durcharbeitung der einzelnen Geschichte ist das Werk des erziehenden Geschichtsunterrichts noch nicht abgeschlossen. Eine wichtige Aufgabe ist von ihm noch zu vollbringen: die Betrachtung des geschichtlichen Ganzen, dem jene zugehört. Dabei sollen alle die Züge desselben, die in den einzelnen Geschichten hervortreten, in ihrer Wechselbeziehung und -Wirkung ins Auge gefafst, ein Gesamtbild des geschichtlichen Lebens der Epoche gewonnen, sowie das Werden, die Entwicklung dieses Lebens eingesehen werden. In der Form der Behandlung wiederholen sich die Stufen bei der Durcharbeitung der einzelnen Geschichte: Vorbedenken, Auffassung, Vergleichung, Erkenntnis, Anwendung. Aber das Vorbedenken geht diesmal einerseits von des Zöglings kulturgeschichtlichen Erfahrungen aus der Heimat, das ist von dessen Erfahrungen über geschichtlich gewordene Zustände oder über Veränderungen solcher, andrerseits von seiner bereits durch den Geschichtsunterricht selbst etwa vermittelten Einsicht in geschichtliche Gestaltungen und ihre Wandlungen aus. — Es hebt dann die individuellen Züge des vergangenen Lebens, welche die pädagogischen Quellen bewahren, aus diesen heraus. Darin empfängt die kulturgeschichtliche Betrachtung ihre Grundlegung.

Die Auffassung strebt die Vorstellung des Zeitbildes an. Ihr obliegt daher die Verbindung der in den Quellen dargestellten Einzelzüge zum Gesamtbild der Epoche. Sie hat insbesondere diese Einzelzüge in das angemessene Verhältnis zu dem geschichtlichen Ganzen, wie zueinander selbst zu bringen. Das Bild, zu dem sie zusammengefügt werden, soll ja ein innerlich einheitliches, in seinen Teilen zusammenstimmendes sein; darum sind auch jene Einzelzüge in ihrer Abhängigkeit von dem Ganzen und ebenso in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu denken. Dafs hiermit keine überhohe Forderung erhoben, sondern nur eine durchaus begrenzte, erfüllbare Aufgabe gestellt ist, dafür ist eine schlechthin zuverlässige Bürgschaft in der Grundlegung gegeben. Nun erlangt die Ausbildung der Zeitvorstellung ganz besondere Wichtigkeit. Es handelt sich um die Erzeugung der Vorstellung vom Zeitraum. Sie kommt durch das Schreiten nach allen Seiten innerhalb des nämlichen grofsen Geschichtsgebietes zu stande.

Die Vergegenwärtigung ist jetzt auf das Erleben noch in ganz anderem Sinne gerichtet als wie bei der blofsen Einzelgeschichte. Es soll nun in des Zöglings Seele zu einem unverlierbaren Gesamteindruck und zu einer tiefen Gesamtempfindung kommen. Zur innerlichen Zurückrufung der entschwundenen Zeit mufs schon die Sprache der Quellen, sofern sie ein Spiegel der Zeit ist und demnach zu deren Kennzeichnung dient, als Hilfe herangezogen werden, weshalb sie auch soweit nur immer möglich in ihrem ursprünglichen Gepräge zu erhalten ist. Ferner die kulturgeschichtlichen Denkmäler der Zeit, welche etwa die Heimat besitzt; und wo solche nicht vorhanden, die verdeutlichenden Vertretungen aus dem nächsten Erfahrungskreise. Unerschöpfliche Unterstützung in der Veranschaulichu[illegible] Herannäherung des äufseren [illegible] Lebens der vergangenen Ep[illegible] das Volkstum; denn in i[illegible] Erscheinung und Geist [illegible] nebeneinander, was [illegible] schichte des V[illegible]

Stufen nacheinander vorführt. — Beistand in der Vergegenwärtigung mögen auch die künstlich erstellten kulturgeschichtlichen Veranschaulichungsmittel leihen, wenn sie nur der unaufgebbaren Forderung strenger Angemessenheit an die betreffende Sache entsprechen. Bloſse Phantasieerzeugnisse schaden viel mehr als sie nützen. Selbst auſserhalb des eigentlichen Geschichtsunterrichts, im Zeichnen und in den Arbeiten mit der Hand, kann nicht weniges geschehen, was zur Versetzung in das vergangene Leben beiträgt.

Die Beurteilung ergeht jetzt über das Zeitideal, den geschichtlichen Gesamtzweck, in welchem die sittlichen Anschauungen, die Grundsätze und Gesichtspunkte der Zeit zusammenflieſsen. Sie lenkt, indem sie den mannigfaltigen Bezeugungen des Zeitideals nachgeht, die Aufmerksamkeit nun ganz besonders auch auf das »stille« Gute. Den Maſsstab geben diesmal vornehmlich die Musterbilder für das würdige Gesellschaftsleben ab. Das ist hier die rein ideale Seite der Beurteilung. Auf der Anerkennung der groſsen geschichtlichen Zwecke beruht die geschichtliche Bildung. Sie stellen die höhere, die geistige Wahrheit in der Geschichte dar. Darauf, nicht auf die stoffliche Wahrheit der Namen und Angaben, kommt es für die Erziehung an. — Doch nicht allein der geschichtliche Gesamtzweck, sondern auch die Wege, auf welchen ihn die Zeit erreichen wollte, die Mittel, die sie für ihn gebrauchte, werden hinsichtlich ihrer sittlichen Tauglichkeit und ihrer Zweckgemäſsheit geprüft. Das ist nun die praktische Seite der Beurteilung. — Endlich werden sowohl das Zeitideal selbst als die Wege und Mittel zu seiner Erfüllung aus der ganzen Lage der Zeitumstände und der Beschaffenheit der Zeitverhältnisse heraus erwogen, und wird den in der Zeit selbst gelegenen Bedingungen, unter welchen sich die Anerkennung und Verwirklichung ihres Hochzieles vollzogen, nachgeforscht. Das ist jetzt die psychologische Seite der Betrachtung, die Erklärung der Aufnahme und Durchführung des Zeitideals aus der Bewuſstseinsverfassung, den Gemütsbedürfnissen, den Anreizen der äuſseren Lebensansprüche der Zeit.

Die Vergleichung ist auf die Herausarbeitung der charakteristischen Züge des Zeitideals, auf die Heraussonderung des Begriffs von dem geschichtlichen Gesamtzweck, das ist der »geschichtlichen Idee«, die die Zeit beherrschte, gerichtet. Darum bildet der Zweckgedanke der Epoche auch den leitenden Gesichtspunkt bei der Vergleichung. Das Zeitideal wird in vergleichender Betrachtung und Wertschätzung zu dem der unmittelbar vorausgegangenen Epoche gehalten. Von dem neuen Höhepunkt in der Entwicklung wird auf den früheren zurückgeblickt und vor allem der wahrnehmbare Unterschied zwischen den beiden in dem jedesmaligen Gesamtzweck, in der ganzen Auffassung und Gestaltung des Lebens, festgestellt. Sodann wird die Frage nach dem ethisch Charakteristischen des jüngeren Zeitideals im Vergleiche zu jenem des älteren beantwortet. Das ist diesmal die ethische Richtung der Vergleichung. — Die Gewahrung des Unterschieds unter den verglichenen Zeitidealen schlieſst die innerliche Aufforderung ein, zu ermitteln, wie sich der erkannte Unterschied zwischen ihnen in der von der einen bis zur anderen Stufe verflossenen Zeit ausgebildet habe. Der betrachtende Geist fühlt in sich den Ansporn, jenen Ereignissen und Begebenheiten nachzuspüren, jene Kräfte aufzusuchen, die zum Aufgeben des älteren Zeitideals und Ergreifen des neuen allmählich geführt haben. Es drängt sich die Aufgabe auf, das entwicklungsgeschichtliche Aus- und Durcheinander zu untersuchen, den geschichtlichen Werde-Vorgang aufzudecken, den Zusammenhang der geschichtlichen Wirkungen mit den geschichtlichen Ursachen einzusehen. Hier ist die Stelle, wo namentlich auch des Auftretens der groſsen geschichtlichen Vorkämpfer zu gedenken, als derjenigen Männer, die am tiefsten das Falsche und Unzulängliche an der früheren Lebensauffassung und -Gestaltung empfunden, am klarsten das neue Bedürfnis erkannt und mit mächtigem Willen an seiner Befriedigung gearbeitet haben. Das ist hier die historisch-psychologische Richtung der Vergleichung. — Eine Seite derselben bildet auch die Beachtung der Veränderungen in der Sprache der Quellen. Auch diese sind in den Zusammenhang der allgemeinen volksgeschichtlichen Entwicklung zu rücken. Es soll dadurch im Zögling das Bewuſstsein von

einer allmählichen Ausbildung, von einer »Geschichte« der deutschen Sprache, angebahnt werden. — Der historischen Vergleichung fällt die Begründung der Vorstellung von der geschichtlichen Zeitreihe durch das Empor- und Wiederherabsteigen zwischen den Epochen zu.

Die Erkenntnis erstreckt sich diesmal in erster Linie auf die Bestimmung des Ideal-Gedankens der Epoche und seine Wertung. Sodann zeigt sie in der fortschreitenden Reihe der Gesamtzwecke die Aufwärtsbewegung auf, welche die Entwicklung des Volkes in den höchsten Lebensanschauungen und -Zielen bis zu der eben geistig durchlebten Epoche darstellt. — Hand in Hand damit geht die Nachweisung der innerlichen, der seelischen Zeitabstände. — Jenes bildet die Aufgabe der ethischen, dieses diejenige der psychologischen Erkenntnis bei der kulturgeschichtlichen Betrachtung. — Der Erkenntnis obliegt jetzt sonach die Erzeugung des historischen Wissens im besten Sinne des Wortes, als des geschichtlichen Bewufstseins, der zusammenhängenden Auffassung von der Entwicklung des eigenen Volkes in der ethischen Gestaltung seines Lebens. Sie soll die Schulkulturgeschichte auferbauen, das ist diejenige, die durch die ethisch-historische Denkarbeit des Zöglings nach und nach aus der Betrachtung der einzelnen Epochen sich erhebt; und das Ergebnisheft soll nach dieser Seite das geschichtliche Lehrbuch darstellen, das im allmählichen Fortgang des Unterrichts auf der Unterlage der grofsen geschichtlichen Ganzen entsteht.

Die Anwendung hat jetzt nach ihrer ethischen Seite vor allem die Erweckung der geschichtlichen Ehrfurcht im Zögling im Auge: der persönlichen Hochachtung des Herrlichen und Guten, das als kostbares Kulturgut von den hohen Zeiten und Führern des Volkes vererbt ist. Und weiter geht sie aus auf das geschichtliche Streben, den wahren Fortschrittsdrang beim Zögling: auf die persönliche Willensrichtung desselben zu eifrigem Mitschaffen an der Weiterführung der idealen Entwicklung des Volkes. — Nach der psychologischen Seite sucht sie ihm tief einzupflanzen die geschichtliche Mäfsigung: den persönlichen besonnenen Sinn, der an das geschichtlich Gewordene nur schonend und vorsichtig die bessernde Hand mit anlegt und allem Ungestüm und jeglicher Hast bei Neuerungen abhold ist. — Das freie Fortwirken des Geschichtsunterrichts auf das individuelle Leben des Zöglings tritt nun darin hervor, dafs der letztere das geschichtliche Selbststudium aus dem Antriebe aufnimmt, sich dadurch noch tiefer in die Anschauung der Ideale der vergangenen Zeiten zu versenken; dafs der Zögling den grofsen geschichtlichen Vorbildern in ungeforderter Anteilnahme auch in den Umständen ihres Lebens nachgeht; dafs er im freien Austausch mit dem Lehrer in die Besprechung der Lebensverhältnisse der Gegenwart eintritt und sie im Lichte der geschichtlichen Entwicklung zu betrachten versucht, dafs er dem jetzigen Leben des Volkes aus sich Achtsamkeit entgegenbringt und hierbei Äufserungen eines festen Standpunktes, einer prüfenden Haltung an den Tag legt. —

Neuerdings äufsert sich das Bestreben, den Geschichtsunterricht allen möglichen Gesichtspunkten unterzuordnen. Dies mag wohl gemeint sein; aber es führt den Geschichtsunterricht von seiner schlichten Aufgabe ab und belastet ihn mit der Sorge für Absichten, die ihm nicht von Natur aus zugehören. Davor mufs also gewarnt werden.

Mit der kulturgeschichtlichen Betrachtung vollendet der Geschichtsunterricht seine Arbeit. In der Ausführung hierüber ist daher die Darlegung über seine Methodik zu ihrem Schlusse gelangt. Es sind umfassende, verzweigte, schwierige Erwägungen, welche die rechte Gestaltung und Betätigung desselben notwendig machen. Wie so aufserordentlich vielteilig stellt sich nicht die Eine Frage nach dem Verfahren dar! Und doch ist damit nur eine Seite von der Gesamtmethodik, nicht etwa diese selbst, gegeben. Aufserdem, welche Fülle von Studien, welchen Reichtum persönlicher Eigenschaften und Kräfte fordert der Betrieb des Geschichtsunterrichts vom Lehrer! Man darf kecklich sagen: an Wissen, Lehrgeschick und Persönlich[illegible] desselben stellt er die höchsten An[illegible] Doch dieses alles soll nur dest[illegible] spornen zur Aufbietung [illegible] des ganzen Vermögens; [illegible]

gleich dem edelsten Lehrgegenstand nach dem Religionsunterrichte. Freilich damit der Geschichtsunterricht tatsächlich diejenigen Wirkungen auf unsere Jugend auszuüben im stande sei, welche von ihm nach seinem Bildungwerte erhofft werden dürfen, muſs seine Lage vielfach noch eine bessere werden. Als Zweck gilt noch so häufig das bloſse äuſsere Wissen um Geschichte, als Maſsstab für seinen Wert die Leistung in Gedächtnisantworten. Er leidet noch soviel unter dem falschen Übergewicht von Lesen, Schreiben und Rechnen im Lehr- und Stundenplan. Es fehlt noch meist an jeder Vorstufe für ihn. Das Lehren fuſst noch so oft auf der Meinung, daſs Worte Vorstellungen geben. Der Leitfaden beherrscht im weiten Umkreis das Lernen in der Geschichte. Dadurch wird diese dem Kinde verekelt. Der Unterricht bewegt sich selten um das Kind; desto häufiger um die Prüfung. Die Aufgaben in den Lehrplänen überbürden oft Lehrer und Schüler. Die bildende, erziehende Bearbeitung der Aufgaben ist dadurch unmöglich gemacht, auch wenn sie versucht werden will. Es fehlt aber auch an der hinreichenden Einführung in die Methodik des Geschichtsunterrichts auf den Seminaren. Der Geschichtsunterricht muſs von der unwürdigen Stellung des Aschenbrödels unter den Fächern, welche ihm in deutschen Landen noch vielfach zugewiesen, endlich einmal erlöst und auf den Platz gestellt werden, der seiner Bedeutung für die Erziehung entspricht. Er muſs auch mit einer ausreichenden Anzahl von Lehrstunden ausgestattet werden. Wo ihm Luft und Licht zur Entfaltung seiner herrlichen Gaben und Kräfte versagt werden, da ist er auſser stande, seine hohe Sendung zu verrichten. Er muſs von den Fesseln befreit werden, die in veralteten Lehrordnungen und falschen Lehrplänen ihm angelegt sind. Es muſs auch für die Heranbildung des Geschichtslehrers anderes und besseres als bislang geschehen.

Die Forderungen bezüglich der Reform des Geschichtsunterrichts lassen sich dahin zusammenfassen: Keine Weltgeschichte, sondern deutsche Geschichte! Betrachtung des ganzen geschichtlichen Lebens — Entwicklungsgeschichte! Keine Verquickung des Gegenstandes mit fremdartigen Dingen! Erhebung vom Lernunterricht zum erziehenden! Statt der Wissenspflege Gewissensbildung, statt der Gedächtniserfüllung Willensveredlung! Keine Verwahrlosung im Verfahren weiter, sondern psychologischer Betrieb! Kindesgemäſser Unterricht! Trügen nicht die Zeichen, so geht der Geschichtsunterricht auch einer schöneren Zeit entgegen. Es dämmert für ihn das Licht. In den Seminaren nimmt man sich des zurückgesetzten Kindes väterlicher an. Allenthalben regen sich freie Kräfte zur Förderung seines inneren Ausbaus. Freilich fehlt noch viel, sehr viel zu einer vollkommenen Methodik desselben, und vor allem zur Anerkennung seines erziehlichen Wertes und seines Ranges unter den Lehrfächern in der Schule.

**6. Hilfen für die Vertiefung in die Methodik des Geschichtsunterrichts.** Über Aufgabe und Gegenstand fehlt immer noch die ausführlich begründende Untersuchung. Der Lehrplan ist noch nicht sichergestellt, zumal über den Ausgang bestehen noch tiefgreifende Abweichungen in den Forderungen. Auch über die Stoffentnahme gehen die Gedanken noch weit auseinander. Die Durcharbeitung der einzelnen Geschichte ist in wichtigen Punkten noch nicht ganz geklärt und völlig durchgereift. Die kulturgeschichtliche Betrachtung ist, wenigstens im Bereiche des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, noch kaum ernsthaft in Angriff genommen. Indes fehlt es schon heute nicht an den wertvollsten Andeutungen, Ausführungen und Anweisungen zu den verschiedenen Teilen der Geschichtsmethodik. Es kann sich an diesem Ort nicht darum handeln, eine Geschichte des Geschichtsunterrichts zu geben. Es dürften hierzu überhaupt noch nicht die Voraussetzungen gegeben sein. Noch weniger freilich soll ein bloſses Verzeichnis von Aufsätzen, Schriften und Büchern zum Geschichtsunterricht geliefert werden, wie dergleichen heute als »Literaturnachweise« üblich sind. Vielmehr sollen jene Darlegungen hervorgehoben werden, welche vor allem dem Lehrer der Geschichte zum Studium müssen dringend empfohlen werden. Nur möge noch eine allgemeinere Bemerkung vorausgestellt sein. Die Anerkennung der Geschichte als eines sehr wichtigen Bildungsmittels hängt auf das

engste mit der ethischen Gesamtauffassung der Bildung zusammen. Durch Jahrhunderte blieb der Wille, der Träger alles sittlichen Wertes, in seiner grofsen Wichtigkeit schon für den Unterricht völlig verkannt. Noch in der Pädagogik Pestalozzis und Diesterwegs gelten dem entsprechend die rationellen Gegenstände als die besten Bildungsmittel. Erst nachdem in der neueren Pädagogik die Bedeutung des Willens für den ethischen Bildungszweck eingesehen worden war, rückte auch die Geschichte als Bildungsmittel in ein völlig neues Licht. Über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts gibt bedeutungsvolle Winke Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, das nämliche Buch bietet auch vortreffliche Anhaltspunkte für die Bestimmung des Gegenstandes dar, besonders in seiner unvergleichlichen Abhandlung über das Verhältnis zwischen Vielseitigkeit des Interesse und Individualität. Ausdrücklich spricht sich darüber auch Biedermann aus in seiner mafsgebenden Schrift: Der Geschichtsunterricht in der Schule. Zum Lehrplan mufs abermals verwiesen werden auf Zillers bedeutsame Vorschläge im Leipziger Seminarbuch (jetzt in 3. Aufl., als »Materialien zur speziellen Pädagogik«, erschienen); sowie auf Biedermanns Aufstellungen in der angeführten Schrift und einem in der »Erziehungsschule« von Dr. Barth (i. d. Nrn. 5. 6. 7. 10. und 11. des IV. Jahrg.) erschienenen Aufsatz: »Zur Methode des Geschichtsunterrichts.« Für die Stoffentnahme geben ausgezeichnete Nachweisung: Peter, in seinem entscheidenden Buche: »Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien«; ferner Willmann, in der gründlich gediegenen Schrift: »Der elementare Geschichtsunterricht«; und endlich Albert Richter, in einem aus tüchtiger Sachkunde wie gereifter Erfahrung gleichermafsen hervorgegangenen Aufsatz: »Quellen im Geschichtsunterricht.« (Sonderabdruck a. d. Bericht d. Vereins Leipziger Lehrer a. d. J. 1884 und 1885. — (Richter hat auch ein Quellenbuch f. d. Unterricht i. d. deutsch. Gesch. zusammengestellt.) Die Durcharbeitung der einzelnen Geschichte ist in Lehre und Beispiel vorgeführt wiederum von Ziller und zwar gleichfalls im Seminarbuch, dann von Rein in den Schuljahren; besonders mufs auf das 5. Schuljahr aufmerksam gemacht werden. Eine hervorragend wichtige Frage behandelt die eigen geartete Schrift von Miquel: Wie wird die deutsche Volksschule national? Die kulturgeschichtliche Betrachtung wird namentlich von Willmann in der angezogenen und einer anderen trefflichen Schrift: »Die Odyssee im erziehenden Unterricht«, sowie von Biedermann in dem wertvollen Beitrage: »Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode« verdeutlicht. (Von beiden Gelehrten sind auch Hilfsbücher für die kulturgeschichtliche Betrachtung dargeboten. Von dem einen: das Lesebuch aus Herodot. Von dem anderen: Die deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus.) Zu den meisten Fragen beim Geschichtsunterrichte bieten ernstliche Arbeiten die Jahrbücher des Vereins f. w. Pädagogik. Auch gegenwärtiges Handbuch gibt in den Ausführungen über Gesinnungsunterricht, Bildungswert des historischen Unterrichts, historischen Sinn, die Lehre vom Staat im Geschichtsunterricht, Sage im Unterricht, Exkursionen im Dienste der Geschichte, darstellenden Unterricht, Biographien in der Geschichte, Verhältnis des geographischen Unterrichts zur Geschichte, Geschichte am Gymnasium, sowie in den Ausführungen über Geschichtsunterricht nach Lessing, Herder, Beneke, Mager, Stoy eine Fülle von Anregungen zum Nachdenken über den Geschichtsunterricht dar. — Die Leitfadenmethode hat neuerdings Schminke angelegt und schreitet, geführt von der Reklame, stolzer wie je durch das deutsche Land. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen! — Wer Lust und Trieb verspürt, der Geschichtsmethodik im einzelnen oder ganzen selbständig weiter nachzugehen, der findet in den namhaft gemachten Schriftwerken und Darbietungen allenthalben die Fingerzeige dazu. Möchten doch die vorstehenden Ausführungen ein kleines wirken zur Erregung solcher Lust und Weckung solchen Triebes! Möchten sie überhaupt dem Geschichtsunterricht Freunde werben und so dazu etwas mithelfen, dafs er seinen Segen in wachsendem Mafse über die deutsche Jugend verbreite und durch sie über unser ganzes Volk!

Würzburg. Peter Zillig.

## Geschichtsunterricht auf höheren Schulen

1. Überblick der Entwicklung des Geschichtsunterrichts (die Reformationszeit; das Zeitalter der Polyhistorie; das Zeitalter des Rationalismus und des Neuhumanismus; der Geschichtsunterricht seit der Mitte des 19. Jahrhunderts). 2. Die Aufgaben des Geschichtsunterrichts. 3. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts. 4. Die Unterrichtsstufen und die Behandlung des Stoffs. 5. Die Anordnung des Stoffs. 6. Die Darbietung und Einprägung des Stoffs. 7. Lehrstoff und Lehrverfahren auf den einzelnen Unterrichtsstufen.

**1. Überblick der Entwicklung des Geschichtsunterrichts.** Die Reformationszeit. Wenn das Bildungsziel des Mittelalters ein vorwiegend formales gewesen war und man Geschichte auf den Schulen nur insoweit getrieben hatte, als man antike Historiker las, so nahm auch der Humanismus nicht sofort eine dem geschichtlichen Unterricht günstige Haltung ein. Wohl verlangte Erasmus, dann Melanchthon neben der sprachlichen eine sachliche Interpretation der alten Schriftsteller; ersterer empfahl sogar tabellarische Zusammenstellungen des gelegentlich von den Schülern angeeigneten Lehrstoffs. Aber erstens hatte davon doch nur die Geschichte des Altertums einen Gewinn; andrerseits überwog doch immer die Richtung auf das fari posse, die Auffassung der klassischen Studien als eines formalen Bildungsmittels, eine Auffassung, die im Laufe der Zeit immer einseitiger ausgeprägt wurde, wie denn z. B. Trotzendorf aus Livius nur die Reden lesen liefs.

Der Schulplan Melanchthons kennt Geschichte ebensowenig wie Rechnen, Geographie, Naturkunde. Und doch dachten die Reformatoren nicht niedrig von der Geschichte; sie betonten vorwiegend ihren religiösen und moralischen Wert. »Die Historien«, sagt Luther, »sind nicht anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regieret, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes.« »Was die Philosophi, weise Leute, und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das gibt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sehe es also geschehen.« Und ähnlich meint Melanchthon, dafs »uns die Historien in vielen Sachen erinnern, zu der Tugend vermahnen, von Ohntugend abschrecken, Schaden zu verhüten, wie Thucydides spricht, dafs Historien ein ewiger Schatz seien, daraus allezeit Exempel zu dem Leben dienlich zu nehmen.« Zugleich betont er den praktischen Nutzen der Geschichte: ex historia omne artium genus manat, zumal die Staatswissenschaft, daher er denn für zukünftige Herrscher die Geschichte neben den Anfängen der Rechtswissenschaft in den Lehrplan aufzunehmen rät. Endlich würdigt er auch ihre nationale Bedeutung und empfiehlt die Beschäftigung mit unserer heimischen Geschichte; ein Gedanke, den der nationalgesinnte deutsche Humanismus auch sonst vertritt. Aus ihm heraus hatte Wimpheling zuerst seine Epitome rerum Germanicarum (1505) geschrieben; er wollte die Gröfse und Hoheit des Vaterlandes zum Bewufstsein bringen.

Im übrigen stehen die Lehrbücher jener Zeit unter dem Banne der universalgeschichtlichen und theologischen Auffassung. Unter ihnen ist zunächst die Chronik des Johannes Carion zu erwähnen, die schon bei ihrem ersten Erscheinen (1532) von Melanchthon durchgesehen und später (1558) völlig umgearbeitet wurde, über die er auch (1555) gelesen hat; sie wurde von seinem Schwiegersohn Caspar Peucer fortgesetzt. Noch gröfsere Verbreitung gewann des Johannes Sleidanus' Buch de quatuor monarchiis (1556), das über 70 Auflagen erlebte, ein trotz der theologischen Einkleidung so geschickt gearbeitetes Buch, dafs es nach Rankes Urteil »wenig Kompendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben mag«. Endlich sind die Lehrbücher Michael Neanders zu erwähnen, das Chronicon und das Compendium chronicorum. Sein Lehrer, der Sorauer Rektor Heinrich Theodor (1530 bis 1543) hat, soviel wir wissen, zuerst Geschichte — er nannte sie ein herrlich, lustig Studium, durch das vieles in Kirche und Staat erläutert werde — und Geographie in seiner Schule gelehrt; Neander nahm als Rektor in Ilfeld (1559—1595)

die Geschichte in den Lehrplan der beiden letzten Schuljahre auf. Im übrigen wurden auf den Lateinschulen der Zeit über der lateinischen Imitation die Realien völlig vernachlässigt; Johannes Sturm kennt in seiner Strafsburger Schule den Geschichtsunterricht überhaupt nicht; die Jesuiten brachten allein in der sog. »Erudition« etwas von »Antiquitäten, auch berühmten Faktis« und dergl. unter.

Das Zeitalter der Polyhistorie. Die veränderte Auffassung vom Erziehungszweck, die im siebzehnten Jahrhundert anfängt sich Bahn zu brechen und die besonders Amos Comenius vertritt, die Betonung der Sache als der Substanz gegenüber dem Wort als dem Accidens, das Streben nach einer encyklopädischen, praktisch verwendbaren Bildung führt ihn auch zu einer höheren Wertschätzung des Geschichtsunterrichts. Er rühmt der Geschichte nach, dafs sie die Sinne erfreue, die Phantasie anrege, die Bildung ziere, die Sprache bereichere, das praktische Urteil schärfe und in der Stille die Klugheit bilde. Schon die Mutter soll die ersten geschichtlichen Anschauungen in die Seele des Kindes einführen; der deutschen Schule weist er vorzugsweise biblische Geschichte zu; auf der lateinischen Schule ist das Geschichtsstudium durch alle Klassen zu verteilen. »Alles Merkwürdige, was vom gesamten Altertum getan oder gesagt worden ist, mufs unsern Schülern bekannt werden;« doch ist danach zu streben, dafs »dies Studium die Arbeit des Schülers nicht sowohl vermehrte als erleichterte und eine Würze der ernsteren Studien werde.« Im allgemeinen ist es ihm weniger um eine geistige Durchdringung des geschichtlichen Verlaufs zu tun als um die Mitteilung von Einzelheiten, die vom moralischen, technischen, sittengeschichtlichen Standpunkt aus bemerkenswert erscheinen. Indem er die Ausarbeitung besonderer Lehrbücher für jede Klasse wünscht, teilt er der ersten die biblische Geschichte, der zweiten die »der natürlichen Dinge«, der dritten eine Geschichte der Erfindungen zu; für die vierte empfiehlt er die Geschichte bedeutender Männer als moralischer Muster, für die fünfte die Behandlung von mancherlei Volkssitten; in der sechsten endlich wird, mit besonderer Hervorhebung der vaterländischen Geschichte, Universalgeschichte vorgetragen, als deren Zweck er in dem im ganzen ähnlichen Entwurf der Skizze einer pansophischen Schule bezeichnet, den Lauf der Jahrhunderte und dabei besonders die mancherlei Kämpfe der menschlichen Klugheit und Torheit teils mit sich, teils mit der göttlichen Vorsehung und wundersame Schicksale zu erzählen. Bemerkenswert ist, dafs er zur Unterstützung des geschichtlichen und erdkundlichen Unterrichts eine Stunde wöchentlich zum Vorlesen von Zeitungen (ordinariae mercatorum novellae) bestimmt: eine Einrichtung, die sich im 18. Jahrhundert öfter wiederfindet, z. B. bei A. H. Francke und in den Instruktionen des Ministers von Zedlitz.

Obwohl der Lehrplan des Comenius der Vorliebe der Zeit für »das Remarquable und Curiöse« stark entgegenkam, so blieb infolge der Alleinherrschaft des lateinischen Sprachunterrichts eine derartige systematische Aufnahme der Geschichte unter die Lehrfächer zunächst ganz vereinzelt; auf den Lateinschulen der Zeit pflegt sich die geschichtliche Belehrung darauf zu beschränken, dafs in der ersten und etwa auch der zweiten Klasse anstatt oder neben den antiken Autoren auch einmal Sleidanus oder ein anderes Lehrbuch, etwa des Georgius Fabricius virorum illustrium sive historiae sacrae libri decem gelesen werden. Die Nürnberger Schule kennt bis 1699 keinen Geschichtsunterricht. Dagegen waren es die neu entstehenden Ritterakademien, welche, indem sie ihre Zöglinge für den Verkehr in der höfischen Gesellschaft und den Staatsdienst vorzubereiten suchten, auch der Geschichte in Verbindung mit Genealogie und Heraldik einerseits, Staats- und Rechtswissenschaft andrerseits eine Stelle unter den »galanten Wissenschaften« anwiesen. Von welchem Standpunkt man sie freilich oft betrachtete, mag Leibniz beweisen, dessen Anschauungen als typisch für das Bildungsideal seiner Zeit gelten können. »Auch die Geschichte«, sagt er einmal, »hat aufser der Ergötzung keinen Wert als den, dafs mit ihrer Hilfe die Wahrheit der christlichen Religion bewiesen werden kann, was sonst nicht möglich wäre. Sonst genügte einem Mann, der für den Gebrauch des Lebens Grofses

leisten könnte, ein ungefährer Abriſs der Universalgeschichte und einige merkwürdige Geschichten, die sich passend im Gespräch verwenden lassen, wohin auch Scherze und Witze gehören.« Man kann damit vergleichen, daſs in dem Gutachten, das sich der Herzog von Liegnitz über die »Restabilierung« des Brieger Gymnasiums 1671 erstatten lieſs, als Lehrgegenstände, »welche, ob sie zwar nicht so nötig als die andern, dennoch ad ornamentum faciunt, ja auch zu einer Vorbereitung ad Academiam wohl requiriert werden«, die Physica, Sphaerica, Geographia aufgezählt werden, aber nicht die Geschichte. Auch beschränkt sich die daraufhin erlassene neue Schulordnung darauf, zum Studium der Universalgeschichte die Lektüre des Justinus anzuordnen.

Dagegen sagt die Schulordnung der Wolfenbütteler Ritterakademie von 1687: »Am Mittwochen wird morgens nicht geritten, hingegen aber in selbigen Stunden das studium genealogicum cum historia et chronologia iunctim vorgenommen.« Die Schulordnung derselben Anstalt von 1688 schreibt historia civilis, tam universalis quam particularis vor; und zwar soll »sonderlich observiert werden, was in den beyden letzten seculis singulis annis in singulis rebuspublicis meistens circa regimina sich zugetragen hat, wie die regna und respublicae ihren Uhrsprung und Wachstum genommen, auch wie sie in décadence gerathen.« Für die 1704 gegründete Brandenburger Ritterakademie wird verordnet, daſs die Schüler »nebst den fundamentis in der Theologia in allerhand einer solchen Jugendt nötigen Wissenschaften als Historia sacra et civili, Geographia .... und was sonst zur Moralität und galanten Studiis erfordert wird, informieret werde.« Die gräflich Waldecksche Schulordnung von 1704 bezeichnet als Endzweck der Historie neben der notitia rerum publicarum quaeque in eis gesta sunt geradezu die prudentia politica und schreibt vor, daſs die Schüler besonders mit Verfassung, Succession, Commercien, Recht und Gericht, Einkünften, auch »Titul, Wappen, Müntzen, den vornehmsten Bedienten«, endlich der Genealogie der Fürstengeschlechter bekanntgemacht werden.

Auf dem Standpunkte, daſs die Geschichte zunächst dem praktischen Zweck der Einführung in das »gemeine Wesen« zu dienen habe, steht auch August Hermann Francke. Er will daher, »weil auch einer, der nicht studieret, die Principia Historiae ... und was seines Orts oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl von nöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will«, auch diesem Teil seiner Waisenkinder »auſser denen ordentlichen Schulstunden ... gleichsam spielender Weise« das Nötige beibringen. Auf seinem Pädagogium dagegen gehörte die Geschichte zu den ordentlichen Lehrfächern und zwar zu den sog. disciplinae literariae: die biblische Geschichte sollte nach seiner Vorschrift etwas weitläufiger, »in der politischen Geschichte jedes Reich à part« behandelt werden. Als Lehrbuch diente Bunonis Idea Historiae; dem Lehrer wird Cellarii Compendium Historiae empfohlen, sonderlich die darin enthaltenen synoptischen Tabellen; Hauptgesichtspunkt ist überhaupt, dem Schüler eine knappe Übersicht der allgemeinen Geschichte zu geben und durch Denkverse und energische Repetition, zu der bestimmte Stunden angesetzt sind, einzuprägen. Die von Freyer 1721 verfaſste »verbesserte Methode des Pädagogiums« bezeichnet insofern einen Fortschritt, als sie den Stoff beschränkt — non multa, sed multum soll die Maxime sein — und für den zweiten Teil des Pensums, »die Historie des neuen Testaments«, die Kaiserhistorie in den Mittelpunkt stellt; der synchronismus aliarum gentium soll mehr nebenbei abgemacht werden.

Wenige Jahre später nehmen auch die Jesuiten die Geschichte unter die Lehrfächer ihrer Schulen auf. »Wer immer, bevorab bey jetziger gelehrt- und heiklen Welt, mit ehrlichen Leutchen muſs umgehen, wird sich für einen Idioten müssen halten lassen, wann er in denen Geschichten nicht erfahren ist«, sagt Dufrène in seinen Rudimenta Historica (1727/30), deren sechs Bändchen in den sechs Gymnasialklassen gebraucht werden sollten. Der wesentlichste Gesichtspunkt bei der Behandlung ist der moralisch-religiöse; daſs man einen recht ansehnlichen Lehrstoff bewältigte, ergibt sich aus den Repetitions-

fragen, die der Jesuitenpater Wagner, der Geschichtschreiber Leopolds I. und Josephs I., in seiner Instructio privata empfiehlt (1735).

So erlangt der Unterricht in der Geschichte seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts allmählich das Bürgerrecht auf den Gymnasien beider Konfessionen; anfangs wird sie vielfach als fakultatives Fach in Privatstunden gelehrt, so z. B. in Eisleben zusammen mit Geographie und Naturrecht; dann entwickelt sie sich zu einem ordnungsmäſsigen Teil des Lehrplans. Immerhin bleibt ihre Wertschätzung vielfach gering; »für Historie und Geographie«, sagt 1740 der Berliner Propst Reinbeck, »werden entweder gar keine oder die Woche über nur aufs höchste ein paar Stunden und dieses noch wohl dazu privatim angesetzt.« Noch der Minister von Zedlitz äuſsert einmal, daſs man in den meisten Stadtschulen bei Karl dem Groſsen stecken bleibe. Bei weitem die Hauptsache bleibt die Erlernung der Sprachen, der man die Geschichte auch insofern gern dienstbar macht, als man die Schüler lateinisch wiedererzählen läſst. Schon der geringen Stundenzahl wegen muſste sich der Lehrer auf die Einprägung eines dürren Gerippes von Tatsachen und Jahreszahlen beschränken; und die Schulordnungen wissen dem Übel eines nur das Gedächtnis in Anspruch nehmenden Unterrichts nicht anders zu steuern, als daſs sie immer von neuem weise Beschränkung auf die Hauptsachen und die epochas empfehlen. »Für Geographie und Historie können ein paar Stunden in der Woche genug sein,« sagt die von Gesner verfaſste braunschweigisch-lüneburgische Schulordnung von 1737, zumal »um der Annehmlichkeit dieser Studien willen leicht zu hoffen ist, daſs Versäumtes später nachgeholt werden wird.« Die Frankfurter Schulordnung von 1765 schreibt vor, daſs »die Schüler in einem halben oder längstens einem ganzen Jahre die allgemeinsten Begriffe der Historie und die allermerkwürdigsten Begebenheiten nach gewissen leicht zu merkenden epochis oder Zeitläufen bekommen«. Die 1773 von Ernesti ausgearbeitete sächsische Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen, welche bis 1846 in Geltung geblieben ist, kennt überhaupt keinen Geschichtsunterricht; die ebenfalls von Ernesti verfaſste Ordnung für die drei sächsischen Fürstenschulen schreibt ihn nur für die oberste Klasse vor, wo der Rektor Universalgeschichte in möglichster Beschränkung lehren soll; er hat vornehmlich darauf zu sehen, daſs die Schüler »die Folge der ganzen Geschichte im Zusammenhang und den parallelismum wohl fassen«. Diktieren wird ihm ausdrücklich verboten, ebenso »sich in gelehrte und schwere Dinge einzulassen«.

Das Zeitalter des Rationalismus und des Neuhumanismus. »Die Pädagogik war damit beschäftigt, das Gedächtnis ihrer Zöglinge anzufüllen und gab sich in keiner Weise Mühe, ihre Urteilskraft zu bilden.« Dies ist das Urteil Friedrichs des Groſsen, der diese Art »eine Fortsetzung der alten deutschen Pedanterie« nennt, über den Unterrichtsbetrieb seiner Zeit. In derselben Zeit sprach sich Basedow gegen das »Wortgepränge mit Jahreszahlen und Namenregistern« aus, das »nichts weniger als gemeinnützig« sei; »das vorige Jahrhundert hatte einen pedantischen Hang zu den Sprachen und vielen unnötigen Teilen der Philologie; das gegenwärtige ist in Gefahr, die Polyhistorie in Sachen pedantisch hochzuschätzen.« Beide Männer wünschten insbesondere auch den Geschichtsunterricht mit einem tieferen Gehalt zu erfüllen und ihm einen reicheren Ertrag sowohl für die praktische Ausbildung wie für die sittliche Erziehung der Zöglinge abzugewinnen. Basedow verlangt eine verständige Stoffauswahl nach bestimmten Gesichtspunkten der Gemeinnützigkeit; er schlägt eine Sammlung gemeinnütziger Geschichten zum Besten der Gymnasien und des Publikums vor, eine Art historischer Gymnasialbibliothek, zu der ein knapp gefaſstes Lehrbuch den verbindenden Text liefern soll. Friedrich der Groſse erklärt, daſs die Geschichte recht eigentlich das Studium der Fürsten, aber auch für Privatleute nützlich sei; nach seiner Instruktion für die Berliner Ritterakademie (1765) »ist es einem jungen Menschen, der in der groſsen Welt leben will, nicht gestattet, Ereignisse nicht zu kennen, die in die Kette der in Europa geschehenden Dinge gehören und sie bilden.« Von diesem Gesichtspunkte aus bevorzugt er die Geschichte der Neuzeit seit Karl V.

Im übrigen mufs die Geschichte ebenso für die Bildung des Urteils, das faire bien raisonner, wie für die moralische Erziehung fruchtbar gemacht werden. Sie soll faire accoucher l'esprit de réflexions soit morales soit politiques soit philosophiques. »Es genügt nicht, dem Schüler die Geschichte wie einem Papagei beizubringen. Der grofse Nutzen der Ereignisse des Altertums besteht darin, dafs man sie mit denen der Neuzeit vergleicht, dafs man die Ursachen darlegt, welche Revolutionen hervorgebracht haben, dafs man nachweist, wie meistens das Laster bestraft und die Tugend belohnt wird.« Es gilt »das Urteil der Schüler zu bilden, ihre Denkweise richtig zu stellen und besonders ihnen Liebe zur Tugend einzuflöfsen, was allen unverdauten Kenntnissen vorzuziehen ist.« Demnach gehörte zu der von seinem Minister von Zedlitz eingeleiteten Schulreform auch eine Neubelebung des Geschichtsunterrichts; Zedlitz selbst hielt 4—6 wöchentliche Geschichtsstunden nicht für zu viel. Ein Kabinettsreskript von 1780 empfahl für die Schule von Kloster Berge bei Magdeburg in den unteren Klassen die analytische Methode, so dafs der Schüler, von einzelnen Faktis ausgehend, allmählich »zum gemeinen System einer Weltgeschichte emporsteige«. Auf einen solchen vorbereitenden Kursus folge die Behandlung eines einzelnen Staats, am besten des vaterländischen; für die oberste Stufe wird der Vortrag der Universalgeschichte vorgeschrieben; daneben ein besonderer, im Notfall nur halbjähriger Kursus der alten Geschichte zum besseren Verständnis der alten Schriftsteller.

Solche Vorschriften sollten dem Geschichtsunterricht geben, was ihm fehlte, ein bestimmtes Ziel und einen diesem Ziele angepafsten Lehrplan. In Eisleben wurde noch zu Anfang dieses Jahrhunderts Staatengeschichte so vorgetragen, dafs in den beiden obersten, in diesem Fache kombinierten Klassen manchmal einen ganzen Winter hindurch nur französische, selbst in Tertia einmal ein Semester lang nur englische Geschichte getrieben wurde. Schlözer spricht einmal von Lehrern, »welche die Namen der Patriarchen vor und nach der Sündflut memorieren lassen und dann sagen, sie dozieren Historie«. An geeigneten Lehrbüchern fehlte es vielfach; noch immer spielten Sleidanus und Cellarius eine Rolle; letzteren empfahl z. B. Ernesti. Sonst werden die Lehrbücher von Freyer, Zopf, Schrader (tabulae chronologicae), auch Rollin genannt. Im Kloster Berge legte der Lehrer Lorenz' Anleitung zur Universalhistorie, Kösters Geschichte der europäischen Staaten, Pütters Grundrifs der Reichshistorie seinem Vortrag zu Grunde. Zedlitz empfahl für die unterste Stufe Schlözers Weltgeschichte für Kinder, für die mittlere Schröckhs Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte, das anhangsweise die sächsische und brandenburgische Geschichte behandelt, für den Vortrag der neueren Staatengeschichte endlich Meusels Anleitung zur Kenntnis der europäischen Staatenhistorie. Meist unterrichtete der Lehrer nach eigenen Heften und diktierte, wie denn noch eine preufsische Ministerialverfügung von 1834 rügt, dafs dem Unterricht vielfach keine gedruckten Hilfsmittel zu Grunde gelegt würden.

Mit der Veränderung der dem Geschichtsunterricht gesteckten Ziele hängt die wachsende Betonung der Kulturgeschichte zusammen. Zur Herrschaft hat diesen Anschauungen, welche einen philosophischen und kulturgeschichtlichen Betrieb forderten, der emporkommende Neuhumanismus verholfen; gründete er doch sein Ideal einer freien, edlen Menschlichkeit auf die Erfassung der antiken Gedanken- und Kulturwelt in ihrer Gesamtheit. Davon hatte zunächst die Behandlung der alten Geschichte Vorteil: sie wurde von nun an am ausführlichsten behandelt und durch Einfügung besonderer Lehrstunden über Antiquitäten, alte Geographie und Mythologie unterstützt. Andrerseits betonte man, zumal seit Herders Persönlichkeit zu wirken begonnen hatte, im Gegensatz zur gedächtnismäfsigen Aneignung des Lehrstoffs den tieferen, philosophischen Gehalt der Geschichte, die Darlegung der in der menschlichen Kulturentwicklung wirksamen Ideen; wobei denn freilich der nationale Standpunkt, wie er bisher selten genug hervorgehoben worden war, auch ferner nicht zu seinem Recht kam.

Friedrich August Wolf, der das Gymnasium überhaupt als Vorbereitungsanstalt für gelehrte Studien auffafst, verlangt demgemäfs, dafs der Geschichtsunterricht vornehmlich dasjenige behandle, was als Einleitung zu jedem gelehrten Studium dienen

könne. Am wesentlichsten ist die Geschichte des Altertums; Geschichte des Mittelalters ist nur summarisch zu behandeln, »soweit es zur Connexion der alten und neueren Geschichte notwendig scheint«. Für die neuere Geschichte ist der universale Standpunkt maſsgebend; nur auf kurze Zeit kann die allgemeine Geschichte durch eine Übersicht der vaterländischen unterbrochen werden. Von den drei Kursen, die er unterscheidet, gibt der Tertiakursus mehr »Bruchstücke, Biographie, Notizen« und zwar »von uns rückwärts gehend« und das Kulturgeschichtliche betonend: »schon hier Geist der Zeiten, das Interessanteste in allem Geschichtsstudium«. Der Sekundakursus bringt eine ethnographisch geordnete Übersicht der universalen Geschichte, mit Bevorzugung des Altertums; der dreijährige Primakursus wiederholt dasselbe ausführlicher, wieder unter Hervorhebung der alten Geschichte, die nach den Quellen und unter Betonung des »Geistes der Zeiten« vorzutragen ist (vergl. Art. Fr. Aug. Wolf). Nicht wesentlich verschieden sind die Vorschläge von Hüllmann (1816); bemerkenswert ist, daſs er der Geschichte über einen pädagogischen, einen humanistischen, einen bürgerlichen Zweck hinaus die Aufgabe zuspricht, »dem Menschen praktische Weisheit zu verleihen, richtige Würdigung der menschlichen Dinge, ja männliche Fassung bis in den Tod«.

Wenn so zunächst die Aufklärung, dann der Neuhumanismus versucht hatte, den Geschichtsunterricht über rein utilitarische Ziele hinaus der sittlichen Erziehung dienstbar zu machen, so geschah dies in weit tieferer Weise durch Herbart. Er unterscheidet zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen des Unterrichts, die er als Erkenntnis und Teilnahme bezeichnet. Gegenstand der Teilnahme ist der Mensch; die Teilnahme, die dem Menschlichen gebührt, kann nur bei denen entstehen, welche »zahllose, mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben«. Diese Bilder müssen »durch ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren« geordnet werden. Denn der Ausgangspunkt der Teilnahme kann nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen, sondern »in der klassischen Darstellung eines idealischen Knabenalters durch die homerischen Gedichte«, hier bieten sich »dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen, deren es sich ganz bemächtigen und von wo es übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht«. Die Geschichten der Odyssee also erscheinen als derjenige Gegenstand, an dem man diese Teilnahme am besten zuerst entwickelt; dann möge sie »an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen bis auf den gegenwärtigen«, wenn irgend möglich, sich stützend auf die »unschätzbaren Dokumente, in welchen die Vergangenheit wie mit volltönender, lebender Stimme zu uns spricht«. Leider freilich hat diese »nur wenige ihrer Zustände ausgesprochen«; »das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen«. Diese Ausführungen weisen der Geschichte, wie sie denn in ganz besonderem Grade die verschiedensten Interessen in der Seele des Zöglings zu erzeugen vermöge, eine hervorragende Stelle im Unterricht an. Ihr gehört als Hilfswissenschaft die gesamte Philologie; der Unterricht in den alten Sprachen ist »stets in die Geschichte zu verweben«. Der Schwerpunkt liegt immer bei der alten Geschichte; »wer auf den Höhen der menschlichen Ausbildung fortgeschritten« ist, wird sich »einen bedeutenden Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt«, gegen die Gefahren unserer »verbogenen Bildung« zu eigen machen (vergl. Art. Herbart).

In dem Lehrplan, den Herbart später in dem 1835 zuerst erschienenen »Umriſs pädagogischer Vorlesungen« entwarf, hat er sich nicht wesentlich von dem Betriebe seiner Zeit entfernt; die alte Geschichte steht im Vordergrunde; für Mittelalter und Neuzeit ist die Behandlung zunächst synchronistisch, dann ethnographisch; eine »aus der Mitte der Begebenheiten herausgerissene« vaterländische Geschichte erscheint ihm unzweckmäſsig; dagegen legt er Wert darauf, daſs »eine kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften« den Schluſs des Unterrichts mache; ähnlich wie es Wolf gewünscht hatte, und wie z. B. A. H. Niemeyer als letzten Kursus »eine gedrängte Übersicht des Ganzen der geistigen Kultur des menschlichen Ge-

schlechts« empfiehlt. Während aber im allgemeinen Herbarts Einfluſs auf den höheren Unterricht zunächst beschränkt blieb, gewann gerade für die Entwicklung des Geschichtsunterrichts ein Mann gröſsere Bedeutung, der in Göttingen sein Schüler gewesen war, Friedrich Kohlrausch. Dieser hatte bereits 1809, von Herbartschen Grundgedanken ausgehend, empfohlen, noch vor dem Homer die Geschichten des alten Testaments zur ersten Einführung in geschichtliche Vorstellungen, zur »Bildung des jugendlichen Gemüts für Religion und Teilnahme am Menschen und an der Gesellschaft« zu benutzen. 1818 schrieb er dann »Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts« und legte 1830 als Schulrat in Westfalen seine Anschauungen in der westfälischen Instruktion für den geschichtlich-geographischen Unterricht nieder, die nach den Worten eines Mannes, der sie bekämpfte, Campe, »wie ein Blitzstrahl in die chaotische Verwirrung fiel« und »eine neue Ära für den geschichtlichen Unterricht auf den Gymnasien« eröffnete. Davon ausgehend, daſs die Ziele des Geschichtsunterrichts nicht allein auf intellektuellem, sondern zugleich auf sittlichem Gebiete liegen, unterscheidet sie einen dreifachen Kursus; auf jeder Stufe wird das ganze Feld der Geschichte, aber in verschiedener Weise durchlaufen. Die unterste Stufe knüpft, indem sie von dem einfachsten Naturzustande des Menschengeschlechts redet, an die Geschichten des alten Testaments an und behandelt sodann die Weltgeschichte biographisch; so führt sie »zu den Höhen der geschichtlichen Entwicklung« und knüpft, anstatt des pragmatischen Zusammenhangs, die Kenntnis der Tatsachen an die Bilder ausgezeichneter Personen. Der zweite Kursus beginnt mit einer »Übersicht des gesamten geschichtlichen Feldes«, die epochemachenden Begebenheiten scharf hervorhebend und einprägend, und behandelt den ganzen Stoff sodann ethnographisch, indem er sich vorzugsweise an die Geschichte der Griechen, Römer und Deutschen hält; in die deutsche Geschichte werden episodisch wichtige universalgeschichtliche Ereignisse hineinverwoben. Der Oberstufe endlich wird ein universaler Charakter und die Aufgabe zugewiesen, soweit es die Schule vermöge, »das Leben der Menschheit in seinem allmählichen Werden und die Offenbarung des höheren Planes der Vorsehung in demselben zu zeigen«; sie hat daher einerseits in pragmatischer Weise die Verkettung von Ursache und Folge darzulegen, andrerseits ein reiches kulturhistorisches Material zu übermitteln.

Der Geschichtsunterricht seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Die westfälische Instruktion hatte dem Geschichtsunterricht reichen Stoff zugewiesen und hohe Ziele gesteckt. Daſs sie im allgemeinen nicht erreicht wurden, darf man daraus schlieſsen, daſs um die Mitte des Jahrhunderts eine Reihe von Schriften über dieses Lehrfach erschienen, die sämtlich davon ausgingen, daſs die Ergebnisse den Anforderungen nicht entsprächen, daſs »ein Miſsverhältnis zwischen dem Gelehrten und dem Erlernten« bestehe (Loebell). Wie die Gymnasien überhaupt »durch unorganische Einfügungen ihren Boden verloren zu haben« (Peter), »die ehemalige Sicherheit des Bewuſstseins, den beschränkten, aber streng umschriebenen Zweck, die feste Bestimmtheit des Stoffes und der Methode« nicht mehr zu besitzen schienen (Deinhardt), so erschollen insbesondere laute Klagen über den Geschichtsunterricht, dieses »Sorgenkind unserer Didaktik« (Herbst): über die erdrückende Masse des Stoffs, die diesem Unterrichtszweig anhaftende »Apathie« (Roth), die mangelnde Veranschaulichung des Tatsächlichen (Peter), die ungenügende Ausbildung des historischen Urteils, das Fehlen einer zweckmäſsigen und folgerechten Methode (Loebell), die auſserordentliche »Mannigfaltigkeit, man könnte sagen Buntscheckigkeit« der Meinungen über diesen Gegenstand (Heydemann).

In seinen »Grundzügen einer Methodik« (1847) ging Loebell davon aus, daſs »an die Stelle eines fragmentarischen Wissens ein wohlgefügtes, systematisch zusammenhängendes« treten müsse. Zu diesem Zwecke drang er darauf, daſs dem Lehrstoff eine »in die Augen springende architektonische Gliederung« gegeben werde. Im übrigen blieb er auf dem Standpunkt stehen, daſs Universalgeschichte auf den Gymnasien zu treiben sei; ebenso hielt er daran fest, daſs die Kulturgeschichte ein wesentliches Moment des Unterrichts bilden

müsse: »Das eigentliche Ergebnis des geschichtlichen Studiums ist nicht sowohl die Kenntnis der Ereignisse, als vielmehr die ihrer Wirkungen, der Verhältnisse und Erscheinungen, die sich als ihre Folge gestalten und fixieren.« Den Lehrgang teilte er in zwei Stufen; der ersteren wies er vornehmlich die äufsere Geschichte und eine naive, objektive Behandlung zu; der oberen stellte er die Aufgabe, abgesehen von dem reicheren Stoff, den sie zu verarbeiten habe, »die inneren Staatsverhältnisse, die geräuschlose Entwicklung der Verfassung und Gesetzgebung«, das Kulturgeschichtliche zu berücksichtigen. Eine reflektierende Behandlung schliefst er im allgemeinen aus; dagegen tritt er für eine kombinierende und vergleichende Methode in weitem Umfang ein.

Einen anderen Weg zur Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts schlug Peter ein (1849), der gerade in einer Neugestaltung und Belebung des Geschichtsunterrichts ein Mittel gefunden zu haben glaubte, um dem gefährdeten Gymnasium ein neues Fundament zu geben. Er erklärte, dafs dem Geschichtsunterricht »erstens eine lebendige Veranschaulichung des Tatsächlichen, zweitens ein systematisches, streng geordnetes Ineinandergreifen seiner einzelnen Teile und drittens eine feste, methodische Einprägung des Materials fehle.« Damit der Anschauung ihr Recht werde, »damit Phantasie und Gemüt des Schülers durch das Tatsächliche möglichst stark ergriffen werden,« müssen von Sexta bis Prima Quellenschriftsteller gelesen werden, und zwar solche, die der »naiven« Gattung angehören, d. h. unter dem unmittelbaren Eindruck der selbsterlebten Ereignisse geschrieben haben; nur ausnahmsweise sind sie durch Bearbeitungen zu ergänzen. Kompendien sind vom Übel, »die lebensvolle, Gemüt und Phantasie ergreifende Darstellung im freien Vortrag« eine viel zu schwere Aufgabe, als dafs man die Fähigkeit dazu bei der Mehrzahl der Lehrer voraussetzen dürfe. Vielmehr ist die Quellenlektüre zu ergänzen einerseits durch die den unteren Klassen zufallende Aneignung des »Knochengerüstes« der Geschichte, bestehend in Namen, Jahreszahlen, Einzeltatsachen, andrerseits dadurch, dafs in Prima der Lehrer in einer dem Standpunkt des Schülers entsprechenden Weise den ideellen Gehalt der Geschichte entwickle und so eine geistige Durchdringung wenigstens anbahne.

In geradem Gegensatz zu ihm steht C. L. Roth. Ihm hat der mangelnde Erfolg des Geschichtsunterrichts bewiesen, dafs man ihm Aufgaben stellen mufs, die praktisch erreichbar sind. Die Forderung, Universalgeschichte auf der Schule zu treiben, führt zu einer Pflege des Scheins, zu einem »Nachsprechen von Urteilen seitens der Schüler, wodurch niemand klüger wird«; zumal die universalhistorische Übersicht, die man zu Beginn zu geben pflegt, »ist gegen alle Psychologie«. Die Geschichte ist daher in Geschichten aufzulösen, und die Persönlichkeiten in die Mitte zu stellen; eine solche Behandlung wird das leisten, was Staats-, Kultur-, Kirchengeschichte nicht leisten. Er schlägt vor, dafs in den beiden untersten Klassen nur die biblische, von Quarta bis Untersekunda nur griechische und römische, in den drei letzten Jahren die deutsche Geschichte mit episodischer Einfügung universalhistorisch wichtiger Ereignisse behandelt werde.

Den angeführten Schriftstellern schlofs sich 1859 Campe mit einer Schrift über den Geschichtsunterricht an. Auch ihm schwebte das Ziel vor, »den Raum der Geschichte enger zu umgrenzen, um in dieser Beschränkung ein reineres und zuverlässigeres Wissen zu erreichen«. Im Gegensatz zu Loebell erklärt er Taten, nicht Zustände, als das eigentliche Objekt der Geschichte; nicht in der Volksmasse, nicht in Formen und Institutionen kulminiert ihm die Geschichte, sondern in Personen; um die Personen mufs der Lehrstoff angeordnet, »das biographische Verfahren rein und unvermischt erhalten werden«. Wie die kulturgeschichtliche, so weist er die universalgeschichtliche Behandlung ab; Altertum, Christentum, Germanentum sind die Grundelemente der gegenwärtigen Bildung, und sie »in ihrer geschichtlichen Beziehung zur Gegenwart klarzulegen« ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Ihn in Beziehung zur Politik zu setzen, erklärt er für verfehlt und schliefst demnach die Zeitgeschichte vom Unterricht überhaupt aus; sie entbehrt nach

ihm derjenigen Objektivität, die aller Unterricht haben mufs; »eine begabte Natur wird sich am besten in einer grofsen, anerkannten, zweifellosen Objektivität bilden und entwickeln«. Was endlich die Anordnung des Unterrichts anlangt, so weist er, wie schon vor ihm Peter, die alte Geschichte der Prima zu: das Gymnasium hat, wie er meint, nicht die Aufgabe, »dem Schüler ein Quantum vielseitigen historischen Wissens mit auf den Weg zu geben, wie es die Teilnahme an den politischen Ereignissen der Gegenwart fordert«; es »mufs sich damit begnügen, den Geist seiner Zöglinge am Altertum grofszuziehen«, historische Bildung kann nur aus dem Studium der Alten erwachsen.

Während Campe so noch einmal den Versuch machte, im Interesse der Konzentration des Gymnasialunterrichts um das klassische Altertum das moderne und damit auch das nationale Element dem antiken unterzuordnen, näherte sich der Zeitpunkt, wo langgehegte nationale Hoffnungen sich erfüllen sollten, und wo die Teilnahme an der Politik, an Partei, Staat, Vaterland immer weitere Kreise ergriff. »Gewifs,« sagt Herbst 1869, »es weht heute eine historische Luft. In ihr, durch sie ist denn auch dem Vaterlande eine historische Literatur erwachsen von grofsem wissenschaftlichen, von noch gröfserem nationalen Wert.« Freilich sind, wie er weiter ausführt, die in der Schule Rankes und der Seinen ausgebildeten »Historiker von Fach« leicht geneigt, den Wert ihres Lehrgegenstandes bedenklich zu überschätzen und zugleich in begreiflicher Vorliebe für die mittlere und neuere Geschichte die des Altertums zurücktreten zu lassen; und so hat eine unzweifelhafte wissenschaftliche Vertiefung zugleich eine falsche Isolierung dieses Lehrfachs zur Folge. Er hält den Vorschlag, der Prima die alte Geschichte, die neuere der Sekunda zuzuweisen, für unausführbar, weil »sich in der Neuzeit die Ursachen ganz anders hinter komplizierten Weltumständen verstecken als in den einfachen Linien antiker Begebenheiten.« In wesentlichen Punkten aber schliefst er sich an Campe an: er verurteilt »den verirrten Trieb nach Vollständigkeit«, das »Labyrinth von Fakten und Zahlen«, die universalistische Behandlung, die er nur für die Oberprima und auch da nur in bestimmten Grenzen gelten läfst, während das Mittelalter national, das Altertum »dualistisch« zu behandeln sei. Er betont das biographische Element, läfst dagegen das kulturgeschichtliche zurücktreten: »die Geschichte mufs sich ihre Eigenart, den epischen oder dramatischen Charakter der Taten und des persönlichen Schaffens wahren, sie darf nicht herabsinken und verschwimmen in Zuständlichkeiten und Antiquitäten;« in seinem Hilfsbuch bemüht er sich »ruhendes Sein möglichst in lebendige Bewegung zu verwandeln und das Zuständliche den mafsgebenden Persönlichkeiten anzuschliefsen«. Für die alte Geschichte endlich wünscht er »engen und bewufsten Anschlufs an eine methodisch ausgewählte Quellenlektüre«.

So hatte ein Zeitalter, das endlich nach langem Harren ein Wiedererwachen nationaler Kraft verspürte, das nationale Taten erlebte und zu nationalen Persönlichkeiten dankbar aufblicken lernte, das Schattenbild eines universalgeschichtlichen Unterrichts von sich gewiesen. Mit ihm zugleich hatte die kulturgeschichtliche Behandlung, wie sie aus dem »philosophischen Jahrhundert« überliefert war, an Wertschätzung bedeutend verloren; Erzählen, nicht Beschreiben, das Geschehende, nicht das Seiende, Persönlichkeiten, nicht Zustände, so lautete die Losung für den Geschichtsunterricht. Nicht als hätte man die Erkenntnis von Kulturzuständen überhaupt aus den Aufgaben des Gymnasiums ausgeschieden; stand doch immer noch unter seinen Bildungszielen die Versenkung in die antike Gedankenwelt obenan. So ist denn Oskar Jägers Standpunkt etwa dieser: historische Bildung, d. h. »eine auf intensiver Erkenntnis vergangener Zeiten gegründete intellektuelle Befähigung für die Arbeiten der Gegenwart«, ist überhaupt der Zweck des Gymnasiums und wird vorzugsweise durch den philologischen Sprach- und Sachunterricht vermittelt. Die historische Quellenlektüre ist es — und als Quellen in diesem Sinne müssen ebenso Cäsar und Xenophon wie die Antigone und die Apologie gelten —, welche den Schüler durch denkende Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten zum Verständnis des Sachlichen leitet und dadurch im stande ist, zu

einem gesunden historischen Realismus zu erziehen. Das Ziel des Geschichtsunterrichts im besonderen aber ist kein anderes als »Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantums von historischem Wissen und Entwicklung der Fähigkeit, mit demselben in elementarer Weise zu operieren«. So nimmt er im Gesamtplan des Gymnasiums eine wesentlich subsidiäre Stellung ein; dafs drei Viertel unseres historischen Unterrichts in »Fechten und Totschlagen« bestehen, ist vielleicht bedauerlich, aber nicht zu ändern; Kulturgeschichte als solche vorzutragen ist unmöglich und unfruchtbar.

Dafs die Ansichten Jägers viel Verbreitung gefunden haben, beweisen z. B. die Verhandlungen der preufsischen Direktorenkonferenzen; dafs sie keineswegs die alleinherrschenden geworden sind, mag man beispielsweise aus Schrader ersehen, welcher dem Geschichtsunterricht einen bei weitem höheren Wert beimifst: »wie in der Geschichte selbst die einzelnen Geistesformen bald abwechselnd bald vereint wirken und vernünftige Ergebnisse erzeugen, so mufs ihr Inhalt bei richtiger Behandlung auch die Gesamtheit dieser Kräfte ergreifen und beleben« und »die Einsicht, die ideale Anschauung und das Gewissen des Schülers fördern und zu einem einheitlichen und vernunftgemäfsen Geistesleben ausbilden.« Auch der Kulturgeschichte steht er anders gegenüber: nach ihm müssen die Zustände als »das bleibende und allgemeine Ergebnis der geschichtlichen Bewegung« auf der Oberstufe, wenn auch in weiser Beschränkung erörtert werden, »wenn nicht die geschichtliche Einsicht der Schüler ohne Klarheit und Zusammenhang und somit die Bildungskraft dieses Unterrichts zu einem wesentlichen Teile unbenutzt bleiben soll«. Eine lediglich biographische Anordnung hält er schon für Quarta nicht für richtig; den oberen Klassen weist er eine pragmatische Behandlung zu.

Indessen war bereits 1860 Karl Biedermann, im Gegensatz zu der herrschenden Richtung, für eine stärkere Betonung der Kulturgeschichte eingetreten und erhob 1885 von neuem seine Stimme in diesem Sinne. Denen, die nur erzählen wollen, hält er vor, dafs diese Methode wenig geeignet sei, die Selbsttätigkeit des Schülers zu wecken und zu beschäftigen, sondern sie vielmehr einschläfere und unterdrücke. Das biographische Verfahren lehrt den Schüler die Geschichte in einer unvollständigen Gestalt kennen: häufig genug werden auch die Tatsachen der äufseren Geschichte erst durch Kenntnis der inneren Zustände begreiflich; es ist überhaupt ein Irrtum, dafs die Geschichte in Personen oder auch in der Volksmasse allein kulminiere, sondern sie kulminiert in beiden. So verlangt er denn, dafs — von der vorbereitenden Stufe des Geschichtsunterrichts abgesehen — die politische und Kulturgeschichte in das rechte Verhältnis zueinander gesetzt werden; von einem Zuständlichen, dem Gesamtbilde des Volks- und Kulturlebens eines Zeitalters, ist überall auszugehen und zu einem solchen überall zurückzukehren. So wird der Schüler von einem Höhepunkt der Geschichte zum anderen geführt; in zurückblickenden Erläuterungen wird ihm die geschichtliche Entwicklung klar werden. Einer solchen Methode wird es gelingen, das Ganze der Geschichte in einen organischen Zusammenhang zu bringen, zugleich den Unterricht aus der blofsen Rezeptivität herauszuheben und den Schüler zu einem selbsttätigen Durchdenken des geschichtlichen Verlaufs anzuleiten.

Während der Streit zwischen Kultur- und Staatengeschichte sich vornehmlich auf das Objekt des Geschichtsunterrichts bezieht, ist das Eindringen Herbartscher Gedanken in die Gymnasialpädagogik zunächst der Methode zu gute gekommen. Vor allen ist hier Otto Frick zu nennen, der, indem er Gedanken der Herbartschen Schule in einer durchaus persönlichen Weise umbildete, auf die Vertiefung der Methode des Geschichtsunterrichts mit besonderem Interesse bedacht war. Wie für ihn aller Unterricht das Ziel verfolgte, die Seele des Schülers dadurch zu bilden, dafs man sie »empfänglich machte für die Sprache der Welten, die sich um uns und über uns« befänden, den »Sinn für ihren Bildungsgehalt« zu wecken, so war ihm das Endziel des Geschichtsunterrichts Bildung des historischen Sinnes. Und wie ihm jenes Bildungsziel im allgemeinen am besten erreicht zu werden schien, wenn man dem Zögling lebensvolle Typen mitteile, deren Vorführung »gleichsam im Ausschnitt

immer ein Weltbild gebe«, und die geeignet seien, sich in seiner Seele zu einem geordneten Gedankenkreise, einem »Kosmos typischer Formen« harmonisch zusammenzuschliefsen, so wies er auch dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zu, zuerst und immer von neuem die Elemente des geschichtlichen Lebens, die Formen, in denen es sich vollzieht, zur Darstellung zu bringen. So, hofft er, werde der Schüler heimisch werden in der Welt der Geschichte; wie er denn alle Erziehung gern als Ausbildung des Heimatgefühls bezeichnete, des Heimatgefühls in der ewigen Heimat des Gottesreiches wie in der irdischen des Heimatbodens und der auf ihm erstandenen geschichtlichen Welt: darum verlangte er Sichtung des historischen Stoffs, Hervorhebung dessen, was »klassische« Bedeutung habe, insbesondere Herausarbeitung des Typischen, typischer Landschaftsbilder, Kulturstätten, Kulturformen, typischer Lebensgemeinschaften, Staatsformen, Persönlichkeiten, schliefslich typischer Epochen; diese Elemente des geschichtlichen Lebens würden dann feste Gedankenkerne bilden, an die sich weitere Vorstellungen ankristallisieren könnten. Frick wurde nicht müde, diese Grundgedanken in seinem Seminar und seiner Zeitschrift praktisch zu veranschaulichen (vergl. Art. Frick).

Während der Geschichtsunterricht von dieser Seite in den Dienst der ethischen Ausbildung der gesamten Persönlichkeit gestellt wurde, legte die Entwicklung der politischen Verhältnisse den Gedanken nahe, ob es nicht möglich sei, ihn in stärkerer Weise für die politische Erziehung der künftigen Staatsbürger fruchtbar zu machen. Die grofsen wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen, insbesondere die Entstehung des Arbeiterstandes und der sozialdemokratischen Partei hatten die Notwendigkeit, sich mit nationalökonomischen Problemen zu befassen, jedermann nahegelegt; mufste nicht schon der Schule die Pflicht zugewiesen werden, in diese Gedankenwelt einzuführen und für sie ein erstes Interesse zu erwecken? Ja, mufste man nicht dem Kaiser zustimmen, wenn er bei Gelegenheit der 1890 abgehaltenen Schulkonferenz es geradezu aussprach, die Schule habe den Staat bei der Bekämpfung der Umsturzbestrebungen nicht genügend unterstützt? Dazu kam, dafs, auch ihrerseits durch die neuen Probleme angelockt, die Geschichtswissenschaft sich auf das Studium der wirtschaftlichen Entwicklung geworfen und unter der Führung von Männern wie K. W. Nitzsch, Schmoller, Lamprecht sehr bedeutsame Ergebnisse gezeitigt hatte. Ein ganz neues Bild der Völkerentwicklung schien sich zu offenbaren; durfte man es der Jugend vorenthalten?

Diese und verwandte Fragen traten in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts in den Mittelpunkt der Erwägung und wurden in scharfem Meinungsaustausch erörtert. Am weitesten ging in der Auffassung, dafs der Geschichtsunterricht die Vorbereitung zum politischen Leben zu geben habe, Martens (Elbing); nach ihm hat er die Aufgabe, »das Staatsbewufstsein als die allherrschende verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des einzelnen zu machen«. Von diesem Standpunkt aus bezeichnet er naturgemäfs die politische Geschichte als den »Hauptträger des Staatsbewufstseins«; doch verlangt er auch für die Kulturgeschichte, zumal für die sozialen Verhältnisse um ihrer innigen Verbindung mit dem Staatsleben willen ausgedehnte Berücksichtigung. Demgegenüber erscheint als Führer der Konservativen auf diesem Gebiete neben anderen Oskar Jäger. Möglichst schlichte Bestimmung des Zieles und Vermeidung aller »Verstiegenheiten«; möglichste Betonung der Staatengeschichte und vorsichtigste Heranziehung des Wirtschaftsgeschichtlichen; hohe Wertung der antiken Geschichte, während vor einer Fortführung des Vortrags über 1871 hinaus geradezu gewarnt wird: das sind einige der wichtigsten unter den Mahnungen, die von dieser Seite aus dem Geschichtslehrer zugerufen werden. Indessen hat sich eine mittlere Richtung entwickelt, die, soweit man nach Abhandlungen und Lehrbüchern urteilen darf, mehr und mehr an Einflufs gewinnt, und auf deren Boden im wesentlichen auch die preufsischen Lehrpläne von 1901 stehen. Diese Richtung erklärt sich für eine ethische Zielbestimmung, weist aber alle Tendenz von sich; sie stellt den Staat in den Mittelpunkt des Unterrichts, will aber neben seiner äufseren Geschichte auch sein inneres Leben behandelt sehen; sie fordert, dafs

neben der grofsen Persönlichkeit auch das Zuständliche, insonderheit die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu ihrem Rechte kommen, verwirft aber entschieden jede Überspannung der Ansprüche und jeden Encyklopädismus. Im Sinne dieser Richtung sind auch die folgenden Erörterungen niedergeschrieben.

Literatur: Vergl. neben den Geschichten der Pädagogik von Raumer, Schiller, Ziegler u. a. und den Werken der oben angeführten älteren Pädagogen: A. Richter, Der weltgeschichtliche Unterricht in der deutschen Volksschule in seiner methodischen Entwicklung, bei Kehr, Geschichte der Methodik, I. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — Wegele, Geschichte der deutschen Historiographie. — Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. 3 Bde. — Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen, Mon. Germ. Paedag., I. VIII. — Pachtler u. Duhr, Ratio studiorum et instit. scholasticae societ. Jesu, Mon. Germ. Paedag. Bd. XVI. — Die Schulgeschichten von Ellendt (Eisleben), Flathe (St. Afra in Meifsen), Holstein (Kloster Berge), Schönwälder und Guthmann (Brieg, Festschr. Gymn. 1869), Koldewey (Braunschweig. Schulwesen) usw. usw. — Kämmel, Geschichte des Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. — Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. 1902. — Hartfelder, Philipp Melanchthon als praeceptor Germaniae, Mon. Germ. Paed. VII. — Trampler, Der Geschichtsunterricht vor 170 Jahren. Zeitschr. f. öster. Gymn. 1904. — J. B. Meyer, Friedrichs des Grofsen pädagogische Schriften und Äufserungen. — Rethwisch, Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen. — Körte, Friedr. August Wolf über Erziehung, Schule, Universität. — Hüllmann, Über den Unterricht in der Geschichte. Königsberger Archiv f. Philosophie 1811. — Herbart, Pädagogische Schriften. — Czerwenka, Was lehrt Herbart über Geschichtsunterricht? Pädag. Abh., herausgeg. v. Strümpell. 2. Heft 1877. — Kohlrausch, Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht, bei Willmann, Herbarts päd. Schriften, I. S. 599. — Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts. 1818. — Westfälische Instruktion für den geschichtlich geographischen Unterricht 1830, bei Neigebaur, die preufs. Gymnasien u. höh. Bürgerschulen, 1834, S. 157 (vergl. die Instruktion v. 1859 bei Wiese, Verordn. u. Ges. Bd. I). — Dietsch, Über geschichtliche Lehrbücher. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1842, S. 317. — Loebell, Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts. 1847. — Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, 1849 (rez. Deinhardt, Jahrb. f. Phil. u. Päd., Bd. 60, 1850, u. Lübker, ebenda). — Heydemann, Lübker, Schiller, Campe, Heiland, Schmidt in der Ztschr. f. Gymn. W. 1847, 1849, 1850, 1856, 1859. — C. L. Roth, Gymnasialpädagogik. Kleine Schriften I. II. — G. Weber, Der Geschichtsunterricht. 1850. — Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. 1859. — Dietsch. Art. Geschichtsunterricht in Schmids Encyklopädie. 1. Aufl. — Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. 1860. — Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht. 1869; die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien, 1877; Art. Geschichtsunterricht in Schmids Encyklopädie. 2. Aufl. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. 1872. — Winnefeld, Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts. Progr. Progymn. Donaueschingen 1873. — Wendt, Zum Geschichtsunterricht. Progr. Karlsruhe 1879. — Haupt, Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Neue Jahrb. f. Pädag. 136, 104. — O. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. 3. Aufl. 1892. — Ders., Geschichtsunterricht, in Baumeisters Handb., 2. Aufl. 1905. — Ders., Lehrkunst und Lehrhandwerk. 1897. — Junge, Der Geschichtsunterricht. 1886. — v. Treitschke, Preufs. Jahrbücher. Bd. 51 (1883), S. 158. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. 1884. — Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 1884. — Biedermann, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. 1885. — Hannak, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien 1891. — Martens, Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten. 1892. — Brettschneider, Zum Unterricht in der Geschichte. 1895. — Verhandlungen der Historikertage (seit 1893). — Denicke, Zur ersten Orientierung über den Geschichtsunterricht. Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 152 (1895). — Baldamus, Die Erfüllung moderner Anforderungen an den Geschichtsunterricht. Neue Jahrb. f. kl. Phil. usw. II. — Direktorenkonferenzen in Preufsen (1877), Hannover (1879), Rheinprovinz (1881), Sachsen (1886), Preufsen (1892), Rheinprovinz (1893), Westfalen und Posen (1895), Sachsen (1896) u. a. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 6. Aufl. — Willmann, Didaktik. 3. Aufl. — Neubauer, Der Unterricht in der Geschichte, bei Lexis. Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen, 1902. — Adamek, Die wissenschaftliche Heranbildung von Lehrern der Geschichte für die österreichischen Mittelschulen. Innsbruck 1902. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 3. Aufl., wo man fernere Literaturangaben einsehe. — Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen (seit 1886) und die daselbst angeführten Quellen.

**2. Die Aufgaben des Geschichtsunterrichts.** Die Elemente unsers höheren Unterrichts sind im allgemeinen so ausgewählt, dafs sie einesteils die intellektuellen Fähigkeiten des Zöglings auszubilden, anderenteils in ihm ein inneres Verhältnis zu der ihn umgebenden Welt zu begründen fähig sind. Diejenigen Faktoren der Bildung, welche seine individuellen Anlagen entwickeln, haben die natürliche Tendenz, ihn zu verselbständigen, d. h. in gewissem

Sinne zu isolieren; der Unterricht bedarf neben ihnen zugleich derer, welche von dem Individuum die Brücke schlagen zu dem, was ihn umgibt und beeinflufst, der Natur einerseits, der Menschenwelt und ihren geschichtlich entwickelten Organismen andrerseits, im letzten Grunde zu der beide durchdringenden Welt des Ewigen: sie tun es, indem sie, die Erfahrung ergänzend, ihn über das aufser ihm Befindliche und seine Beziehungen zu ihm belehren, indem sie ihn dazu ausbilden, es praktisch zu handhaben und in ihm tätig zu sein, indem sie ihn endlich zu einer sittlichen Auffassung seines Verhältnisses zu der Aufsenwelt erziehen. Es kann nun zwar keinen Unterrichtszweig geben, der in einseitiger Weise nur einer der beiden Bildungsrichtungen dienstbar gemacht werden dürfte; indessen wird bei den meisten die eine oder die andere Aufgabe überwiegen. Was den historischen Sachunterricht anlangt, mag er in Verbindung mit dem sprachlichen oder erdkundlichen Unterricht oder in besonderen Lehrstunden erteilt werden, so ist klar, dafs er in erster Linie das Ziel verfolgt, in die historisch entwickelte Menschenwelt einzuführen, das Individuum mit dem Ganzen der Gesellschaft, des Volkes, des Staates zu verknüpfen. Und es ist ferner einleuchtend, dafs er damit nicht nur dem Interesse des einzelnen, seiner intellektuellen, praktischen, sittlichen Ausbildung dient, sondern zugleich dem Interesse der Gesamtheit, des Staates, dem daran liegen mufs, seine Angehörigen, insbesondere seine zukünftigen Beamten innerlich mit sich zu verbinden und mit Verständnis für sein Wesen zu erfüllen.

»Da, wo Unterricht in der Geschichte gegeben wird, erfolgt das Erkennen nicht durch Schlüsse, die der Lernende selbst macht, sondern blofs durch Nachbildung der empfangenen Anschauungen, durch die Tätigkeit der Einbildungs- und der Gedächtniskraft .... Die Nachbildung aber fordert und erweckt einen niederen Grad der geistigen Tätigkeit.« Es wird sich vielleicht ergeben, dafs diese Worte C. L. Roths die Geschichte zu niedrig schätzen, und dafs dieser Unterricht über den Charakter der blofsen Rezeptivität hinausgeht. Aber gewifs findet der Geschichtsunterricht darin zunächst seine innere Begründung, dafs es sich für ihn darum handelt, dem Zögling ein Wissen von der Welt, die ihn umgibt, zuzuführen, einen Trieb zu befriedigen, der dem normalen Menschen innewohnt, und den Friedrich der Grofse in den Worten ausdrückt: »Ein Mensch, der nicht meint, dafs er vom Himmel gefallen ist, der die Weltgeschichte nicht vom Tage seiner Geburt datiert, mufs doch begierig sein zu erfahren, was sich zu allen Zeiten und in allen Ländern begeben hat.« Etwas weniger drastisch findet Ottokar Lorenz »den ersten und wahren Grund des Geschichtsstudiums in der Selbsterkenntnis des gesellschaftlichen Menschen, der sich in seinen Handlungen durch den Zusammenhang mit dem, was vor ihm war, bestimmt weifs«. Diesen Wissenstrieb wird der Geschichtsunterricht zunächst zu befriedigen, die nach Sättigung verlangende Phantasie mit Anschauungen, das Gedächtnis mit Kenntnissen anzufüllen haben; indem er die einfache historische Wahrheit darstellt, gilt auch für ihn das Rankesche Wort: »Strenge Darstellung der Tatsache, wie bedingt und unschön sie auch sei, ist ohne Zweifel das oberste Gesetz.« Schon dadurch, dafs er das Objekt rein und deutlich hinstellt, wird der Geschichtsunterricht an seinem Teile daran arbeiten, den Klarheits- und Wahrheitssinn zu erziehen, den unsere höheren Schulen als Stätten einer wissenschaftlichen Propädeutik auszubilden haben. Die begriffene Tatsache wird er dem Gedächtnis so einzuprägen haben, dafs sie ein lebendiger Besitz werde, mit dem er bis zu einem gewissen Grade frei schalten, »operieren« kann. Und wenn er mit anderen Fächern die Aufgabe teilt, historische Sachkenntnisse dem Schüler zu übermitteln, so wird es ihm im besonderen zufallen, diese Einzelkenntnisse »zu ordnen, zu verarbeiten, zu ergänzen« (Willmann) und den Rahmen herzustellen, in dem sie ihre feste Stelle finden.

Ein wirkliches Verständnis der historischen Einzelheit wird aber nur dann erreicht werden, wenn sie in innere Beziehungen zu anderen Einzelheiten gesetzt wird. Und gerade in diesem Punkte geht der Geschichtsunterricht ein beträchtliches Stück über die blofse Rezeptivität hinaus: indem er die Einzeltatsache einem gröfseren Zusammenhange einordnet, indem er sie

als bedingt und selbst bedingend auffassen, sie mit ähnlichen Tatsachen kombinieren und vergleichen lehrt, indem er vom Schüler eine Darlegung in geordnetem Vortrag verlangt, stellt er an seine Urteils- und Darstellungskraft nicht geringe Anforderungen. Als Ergebnis einer fortgesetzten Übung in diesem Verfahren wird sich eine Fähigkeit herausstellen, die Dinge von vornherein in diesem Zusammenhange der historischen Beziehungen aufzufassen: eine Fähigkeit, die ausgebildet erst bei dem gereiften Mann erscheinen kann, zu der die Grundlage zu legen indessen als Ziel des Geschichtsunterrichts bezeichnet werden mufs, und die wir als historischen Sinn bezeichnen: die Fähigkeit, ein Ereignis nicht als isoliert, sondern als in einem grofsen, ursächlichen Zusammenhang stehend, als geschichtlich geworden zu betrachten und demgemäfs nicht nach vorgefafsten Meinungen, sondern in der Sache liegenden Gesichtspunkten zu betrachten; »das Feingefühl für geschichtliche Kontinuität und Entwicklung, welches die Brücke von dem Sonst zu dem Jetzt nicht abbrechen, vielmehr die abgebrochene soweit wie möglich wieder herstellen möchte« (Biedermann). Echter historischer Sinn aber ist mit einer religiösen Betrachtung des Verlaufs der menschlichen Entwicklung nahe verwandt; wer sich gewöhnt hat, die Dinge in ihrem ewigen Zusammenhang aufzufassen, ahnt das Wirken der göttlichen Macht in der Geschichte. So wenig man diese Auffassung auf dem Wege des Beweises dem Schüler nahebringen kann, so nahe liegt sie doch seinem Empfinden; und so wenig angebracht es für gewöhnlich wäre, dem Eingreifen Gottes im einzelnen nachzuspüren, so gibt es Momente, wo die Ereignisse so gewaltig, der Umschwung so erschütternd ist, dafs der Lehrer, selbst erfüllt von dem, was er erzählt, aus der sonst gebotenen Zurückhaltung heraustreten und dem Schüler einen Blick in sein persönliches religiöses Gefühl gestatten darf.

Den Gegenstand des Geschichtsunterrichts bilden die grofsen sozialen Gemeinschaften, in denen die Menschen zusammengefafst erscheinen; unter ihnen gewinnt eine überragende Bedeutung der Staat als die Organisation des ganzen Volkes, indem er durch sein Dasein die Entfaltung der übrigen erst ermöglicht. Mit ihm beschäftigt sich die Geschichte in erster Linie; hier ist sie wirklich, als was sie oft gepriesen wird, eine Lehrerin, nämlich des politischen Verständnisses. Ihr entnimmt schon der Schüler die Kenntnis wichtiger Typen des Verfassungslebens; ihr eine Reihe einfacher politischer Erfahrungssätze, z. B. dafs man einen Staat nicht allein nach Theoremen der Vernunft, sondern nur auf seinen geschichtlichen Grundlagen erbauen kann, u. dergl. Hierin liegt vornehmlich der praktische Wert geschichtlicher Kenntnis; hier erfüllt der Geschichtsunterricht eine Forderung, welche der Staat in einer Zeit, in der er dem einzelnen ausgedehnte politische Rechte verleiht und daher notwendigerweise von jedem einzelnen die bewufste Anerkennung seines Wesens verlangen mufs, an die Schule zu stellen berechtigt ist: den werdenden Staatsbürger über die Elemente, die sein Wesen ausmachen, und deren geschichtliche Entwicklung aufzuklären. »Die politische Grundlage einer Nation kann nicht anders als historisch erfafst und verstanden werden.« Es handelt sich »um ein dem Staate unentbehrliches Mittel, eine möglichst grofse Zahl seiner Angehörigen zur Anerkennung der historischen Grundlagen seines Daseins zu bestimmen« (O. Lorenz).

Aber der Staat führt kein Dasein für sich, sondern steht mit dem gesamten sozialen Leben in innigster Verbindung. Wollte der Geschichtsunterricht sich auf die Klarlegung der rein politischen Ereignisse beschränken und die übrigen Erscheinungen des sozialen Lebens völlig ausschliefsen, so würde er vom Staate selbst eine willkürlich verkürzte und darum unrichtige Darstellung liefern: ein Fehler, der heute um so schwerer wiegen würde, als die Interessen der Gegenwart stärker als jeder früheren Zeit den Fragen des sozialen Lebens zugewandt sind. Stärker, zusammenhängender, lebhafter als jeder andere Unterricht kann der in der Geschichte, auch wenn er sich auf diejenigen Tatsachen des sozialen Lebens beschränkt, welche von unmittelbarem Einflufs auf die staatliche Entwicklung gewesen sind, auf diese Probleme eingehen und ein gewisses Verständnis für sie anbahnen. Stärker und lebhafter als jeder andere vermag er an

der Hand der Tatsachen zu zeigen, wie sehr der einzelne ein abhängiges Glied der sozialen Organismen ist, mit ihnen verbunden in Freud' und Leid, von ihnen gefördert und geschützt, selbst ihnen dafür zu tätiger Anteilnahme verpflichtet. Wenn zu einer solchen Auffassung ein jeder erst erzogen werden mufs, so kann sich der Geschichtsunterricht insbesondere der Mitarbeit an dieser Aufgabe nicht entziehen. Er wird einer grofsen Sache dienen, wenn er sich bestrebt, das Gefühl der Zugehörigkeit zu Staat und Vaterland, zu Volk und Gesellschaft in der Seele der Zöglinge zu stärken, aus einem instinktiven zu einem mehr bewufsten zu machen, kurz gesagt den nationalen und den sozialen Sinn zu beleben.

Wenn so das historische Studium geeignet erscheint, den einzelnen aus den enggezogenen Kreisen, in denen er zunächst heimisch ist, herauszureifsen und den Umfang seiner Interessen zu erweitern, so sind damit seine Aufgaben noch nicht beschlossen. »In der Wechselwirkung der natürlichen Bewegungen und der individuellen Kräfte,« sagt K. W. Nitzsch »liegt das Geheimnis historischer Entwicklung«. Wir vergessen es nur zu leicht, dafs hinter den »abstrakten Wesenheiten,« wie Staat, Gesellschaft, Kunst, gleichsam »zusammengeballten Nebeln, die den Blick hindern, zum Wirklichen zu dringen« (Dilthey), menschliche Individuen stehen. Kommen sie im Unterricht zu ihrem Recht, tritt das Persönliche nicht hinter dem Allgemeinen zurück, geht der Lehrer vielmehr auf die Eigenart der geschichtlichen Personen, ihre Zwecke und Beweggründe ein, so wird der Schüler tiefe Blicke in das menschliche Seelenleben zu tun vermögen. Er wird eine grofse Menge von psychologischen Tatsachen sammeln, welche mit den Erfahrungen, die ihm das tägliche Leben zuführt, eine innige Verbindung eingehen werden. Die Geschichte wird ihm dann wirklich in Herbartschem Sinne »ein erweiterter, idealer Umgang«; sie wird ihm zugleich, wie Schleiermacher sie nannte, ein »Bilderbuch der Sittenlehre«; jede Charakteristik bedeutet die Anwendung moralischer Begriffe auf den einzelnen Menschen.

Zugleich aber ist erst durch Darstellung des Individuellen der Geschichtsunterricht im stande, ein warmes, bis zur Begeisterung sich steigerndes Interesse für seine Helden einzuflöfsen, für das, was den Menschen grofs macht, die Kraft der Selbstüberwindung und die sittliche Tat. »Solche Männer, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar« (Herbart). Diesem Ziel, eine Begeisterung zu erzeugen, die den Wunsch der Nachahmung in sich trägt, strebt der Geschichtsunterricht nach, mag er dem noch geschichtslosen Knaben von Siegfried oder Odysseus erzählen oder dem angehenden Studenten die Gröfse Kaiser Wilhelms I. und Bismarcks darstellen. »Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt.« (Goethe.)

Erst wenn der Geschichtsunterricht nachweisen kann, dafs er der sittlichen Erziehung des Zöglings dient, wird er das volle Bürgerrecht unter den Disziplinen des höheren Unterrichts beanspruchen dürfen. Er wird dann nicht nur ein objektives Wissen von Gegenständen, die dem Schüler anziehend und nützlich zu wissen sind, vermitteln und dadurch das Seine zu seiner Vorbereitung für das praktische Leben beitragen; er wird nicht nur an der Erziehung seiner intellektuellen Fähigkeiten, an der Belebung der Phantasie, der Ausbildung des Gedächtnisses, des Urteils, der Kombinationsgabe, mitarbeiten; er wird nicht nur den Schüler dazu befähigen, sich in die Werke unserer grofsen Historiker zu vertiefen; indem er dem Schüler bedeutende Bilder sittlicher Gröfse vorführt, indem er ihn zu einem Urteil über die Handlungen anleitet und die Erfahrungen des sozialen und politischen Lebens nicht blofs genetisch erklärt, sondern die Frage nach den sich daraus ergebenden Pflichten aufwirft, wird er gewisse sittliche Grundstimmungen der Seele, sei es zu erzeugen, sei es zu nähren und zu kräftigen vermögen, welche auf das Wollen einwirken. »Vom Wissen zum Wollen, vom Gedankenkreise zum Charakter sind Wege zu suchen« (Willmann).

Damit sind Tendenz und tendenziöse Entstellung, alles, was nach Gesinnungsdrill schmeckt, nicht von fern gerechtfertigt; die Geschichte enthält, rein sachlich dargestellt, des sittlich Bildenden genug. Denen aber, die davor warnen, an diesen Unterrichtszweig »verstiegene« Anforde-

rungen zu stellen, ist unbedingt zuzugeben, dafs die Rücksicht auf die Auffassungsfähigkeit des Schülers einerseits, die diesem Lehrfach im Ganzen des Lehrplans zugewiesene Stellung andrerseits für das Mafs des zu Lehrenden oberstes Gesetz sein mufs. Doch wird man ihnen zweierlei zu bedenken geben dürfen: erstens dafs der moderne Staat bei jedem einzelnen seiner Bürger politische und soziale Kenntnisse und Anschauungen voraussetzt, die nur durch das Studium der Geschichte gewonnen werden können; und zweitens, dafs — was bedauerlich, aber unzweifelhaft ist — die Entwicklung der wissenschaftlichen Studien es mit sich gebracht hat, dafs auf der Universität historische Kenntnisse nur von einem geringen Bruchteil derer, die sie besuchen, erworben werden. »Das Universitätsstudium der Geschichte ist ein Fachstudium geworden, so gut wie das der Mathematik oder der vergleichenden Grammatik.« »Die Bildung des historischen Bewufstseins in den gröfseren Kreisen der Gebildeten ist heute fast ausschliefslich in die Hand des Lehrers an den Mittelschulen gelegt.« (O. Lorenz.) Die Schule kann diese Tatsache nicht ignorieren, sondern mufs sich mit ihr abfinden; sie darf dem Geschichtsunterricht die Ziele nicht zu hoch stecken, sie mufs sie ihm aber so hoch stecken als möglich ist.*)

*) Der Unterschied von Gymnasien und Realanstalten, auf den ich hier mit einem Worte eingehen möchte, berührt die oben dem Geschichtsunterricht gestellten Aufgaben im ganzen nicht, wohl aber in gewissen Beziehungen ihre praktische Durchführung im einzelnen. Für diejenige Art der wissenschaftlichen Denkweise, die wir historischen Sinn nennen, die ersten Grundlagen zu legen, mufs das Ziel des Geschichtsunterrichts auch auf realen Anstalten sein; freilich ist es schwerer zu erreichen, da der Grundcharakter dieser Anstalten nicht in der Weise ein historischer ist, wie der des Gymnasiums. Immerhin führen der deutsche Unterricht einerseits, der englische und französische andrerseits auch dem Schüler dieser Anstalten nicht nur eine Menge historischer Einzelkenntnisse zu, sondern machen ihn darüber hinaus mit dem Geistesleben verschiedener Nationen und Kulturperioden bekannt. Und so wird die verschiedenartige Behandlung bei beiden Schularten im wesentlichen darauf hinauslaufen, dafs auf eine so intensive Kenntnis des Altertums, wie sie das Gymnasium auch heute noch zu erreichen vermag, Realanstalten verzichten und sich hier ihre Ziele niedriger stecken müssen, da sie von dem Ganzen des Unterrichts zu wenig Unterstützung erhalten; dafür vermögen sie manche Ereignisse der englischen und französischen Geschichte bedeutend anschaulicher darzustellen. Daran wird jedenfalls festzuhalten sein, dafs die Behandlung der deutschen Geschichte auf allen höheren Anstalten im ganzen dieselbe sein mufs.

Literatur: Willmann, Didaktik. — Droysen, Grundrifs der Historik. — Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften. — O. Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. 2 Bde. 1886 u. 1891. — Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode. 3. Aufl. — O. Jäger, Bemerkungen. — Töppen, Verf. der 8. Direkt.-Konf. Prov. Preufsen. 1877. — Horawitz, Über erziehenden Unterricht auf Gymnasien. Zeitschr. f. Gymn. Nr. 24, 785. — Matzat, Bildung des Willens durch den Geschichtsunterricht. Zeitschr. f. G. W. 25, 865. — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrb. f. w. Päd. 14 (1882). — Sternfeld, Die Bedeutung der Geschichte des Altertums für den erziehenden Unterricht. Zeitschr. f. G. W. 44, 65. — Hannak, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. — Martens, Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. Direktorenkonferenz Preufsen. 1892. — Ulbricht, Die Verwertung des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung unseres Volkes. Progr. Dresden-Neustadt 1893. — Hermann, Bemerkungen über den Geschichtsunterricht. Progr. Freienwalde 1894. — Göpfert, Zweck des Geschichtsunterrichts. Jahrb. f. w. Päd. 27 (1895). — Götze, Die Ziele des Geschichtsunterrichts. VI. Heft. Aus dem Päd. Univ.-Seminar zu Jena. 1895.

**3. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts.** Die Frage nach dem Gegenstand des Geschichtsunterrichts zerlegt sich zunächst in zwei Hauptfragen: Kulturgeschichte oder politische Geschichte? Universale oder nationale Geschichte? Was die Frage anlangt, ob wir Kulturgeschichte oder politische Geschichte vortragen sollen, so ist es in der Hauptsache ein Doppeltes, das die Anhänger der Kulturgeschichte fordern: hinsichtlich des Stoffs, dafs der Unterricht neben der äufseren die Geschichte des inneren Volkslebens, das Ganze der Kultur ins Auge fasse und über den grofsen, ins Auge fallenden Begebenheiten der Weltgeschichte den Hintergrund, vor dem sie sich abspielen, nicht übersehe, jene Menge von Tatsachen, die wir, weil sie sich immer von neuem wiederholen, als ein Zuständliches, Seiendes dem Werdenden gegenüberzustellen pflegen; hinsichtlich der Methode, dafs er nicht blofs das Nacheinander erzähle, sondern auch das Nebenein-

ander darstelle, die Begebenheiten »nicht blofs nach ihrer Zeitfolge, sondern nach ihrem organischen Zusammenhange und ihren inneren Wechselbeziehungen« darlege, ein »Gesamtbild eines bestimmten Zeitabschnittes liefere« und die Erzählung der Ereignisse daraus ableite.

Was zunächst die erste der beiden Forderungen anbetrifft — über die zweite wird später zu sprechen sein —, so ist klar, dafs es eine Wissenschaft geben mufs, welche im höchsten und allgemeinsten Sinne Geschichte genannt zu werden verdient, deren Gegenstand die Entwicklung des menschlichen Geisteslebens in seiner Gesamtheit ist. Sie wird eine Universalwissenschaft sein; sie wird ebenso von dem sozialen Verhältnis der Menschen, d. h. ihrem Verhältnis zueinander und zu den sozialen Verbänden, wie davon berichten, wie der Mensch sich die Natur wirtschaftlich dienstbar gemacht, und wie er sie wissenschaftlich erforscht und künstlerisch nachgebildet hat; in ihr werden die Wissenschaften, welche das Werden der einzelnen Zweige des menschlichen Denkens und Handelns verfolgen, ihren Einheitspunkt finden. Aber abgesehen davon, dafs eine solche Wissenschaft der Zukunft angehört und bisher nur die ersten Steine zu ihrem Aufbau gelegt sind, so würde sie am Ende des wissenschaftlichen Studiums ihren Platz finden und nicht am Anfang. Der Versuch, von der Totalität des menschlichen Geisteslebens ein Bild zu entwerfen, ehe der Schüler von den einzelnen Zweigen, in die es sich zerlegt, eine einigermafsen klare Vorstellung gewonnen hat, würde nur verwirrend wirken. Es liegt einerseits die Gefahr nahe, dafs der Unterricht, wie in den Zeiten der Polyhistorie, den Schüler mit einer Menge von zusammenhanglosem Gedächtnismaterial überschüttet — und heute, wo Anforderungen der mannigfachsten Art auf den Geschichtsunterricht einstürmen, ist hiervor ganz besonders zu warnen —; es ist auf der andern Seite zu fürchten, dafs er nach Art des philosophischen Jahrhunderts das Heil in Abstraktionen findet und an die Stelle der reichen Mannigfaltigkeit individueller, lebendiger Kräfte eine Reihe von Typen setzt. In beiden Fällen liegt die Besorgnis nahe, dafs der Unterricht sein Ziel, den Schüler zum Herrn über einen bestimmten Ausschnitt aus der historischen Wirklichkeit zu machen, nicht erreicht. Dazu kommt: wir haben die politische Geschichte für die politische Erziehung unsers Volkes nötig; man braucht nicht auf den Staatsbegriff der Antike zurückzugehen oder in die Einseitigkeit von Martens zu verfallen, um sich davon zu überzeugen. Bei einem rein kulturgeschichtlichen Unterricht läuft derjenige Zweig menschlicher Tätigkeit, der die Vorbedingung für die Entwicklung der übrigen bildet, der Staat, Gefahr, nicht zu seinem Rechte zu kommen; eine Gefahr, die wir Deutsche, denen die Neigung zur Staatlosigkeit im Blute liegt, nicht gering schätzen sollten. Schliefslich fällt die pädagogische Erwägung ins Gewicht, dafs das Erhebende und Begeisternde der Geschichte sich allermeist an die Persönlichkeit und an die bewufste Tat knüpft. Nicht in Sexta allein; ohne ein Stück Carlylescher Heldenverehrung kommt der Geschichtslehrer auch in Prima nicht aus.

Man wird also zunächst die Staatengeschichte dem Geschichtsunterricht als Gegenstand zuweisen müssen. Nur dafs man sich erinnert, dafs der Staat nur eine Form der Organisation ist, und das Subjekt der politischen Tätigkeit die zu Völkern zusammengefafsten menschlichen Individuen sind; darauf kommt es doch an, hinter der Form den Inhalt, hinter den Institutionen das Volksleben zu erfassen. Aber die These bedarf noch einer weiteren Erläuterung. Erstens ist zu verlangen, dafs ein volles, rundes Bild des Staates dem Schüler vorgeführt werde, und dafs nicht nur die äufseren, sondern ebenso die inneren Verhältnisse, nicht nur das »Nebeneinander« der Staaten, sondern auch ihr »Fürsichsein« zur Darstellung gelange. Die Eigenart der Völker, die tiefsten Ursachen ihres historischen Werdens versteht der Schüler erst, wenn er ihre inneren Einrichtungen kennen lernt. Diese aber — und das ist das zweite, was hier anzumerken ist —, lassen sich von dem gesamten Kulturleben nicht trennen, aus dem sie hervorwachsen. Es mufs die Forderung erhoben werden, dafs die Zeichnung des Staatslebens eine allgemein gehaltene Schilderung des Kulturlebens zum Hintergrund erhalte. Wo wirtschaftliche, literarische, kirchliche Be-

wegungen wesentliche Teile des politischen Lebens bilden, dürfen sie nicht übergangen werden; insbesondere werden die tiefgreifenden Einflüsse, welche zu allen Zeiten die volkswirtschaftlichen Zustände auf die staatlichen Verhältnisse ausgeübt haben, genügend gewürdigt werden müssen, wenn man wirklich Staatengeschichte treiben will. Und dabei wird man nicht zu engherzig sein dürfen. Es gibt kulturgeschichtliche Erscheinungen, Höhepunkte der menschlichen Entwicklung, welche, auch ohne dafs man ihren unmittelbaren Zusammenhang mit dem staatlichen Leben dem Schüler nachweisen könnte, an sich eine Stelle im Unterricht verdienen. Von den Baustilen des Mittelalters. dem Kulturleben der Renaissance würde der Schüler wahrscheinlich nichts erfahren, wenn sie nicht im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden. An dieser Stelle mufs auch an die besondere Aufgabe dieses Lehrzweiges erinnert werden, der Schriftstellerlektüre zu dienen und das aus ihr dem Schüler zufliefsende Material einem gröfseren Ganzen einzuordnen.

So wird allerdings der Staat, die politische Tat und die grofse Persönlichkeit in der Mitte des Geschichtsunterrichts stehen. Aber die »bewufsten politischen Taten« werden sich abspielen, beeinflufst und eingerahmt von dem vielverzweigten Leben und Treiben der Gesamtheit. Das, was Treitschke »den breiten Unterbau der Gesellschaft nennt, die Masse des Volkes mit ihrer Not und Sorge, mit ihrer Tapferkeit und ihren dunklen Instinkten«, wird auch dem Schüler zum mitfühlenden Bewufstsein kommen. Und wenn es sich nicht um eine systematische Behandlung der verschiedenen Zweige der Kulturentwicklung handeln kann, so wird doch, um nur die politische Entwicklung verständlich zu machen, eine so reiche Fülle von ihnen entlehnten Stoffs mit herangezogen werden müssen, dafs sich innerhalb dieser Gebiete selbst fruchtbare Verknüpfungen herstellen und hier und da ein Überblick ihrer Entwicklung gewinnen läfst. Aus alledem ergibt sich endlich, dafs die von den Vertretern der Kulturgeschichte erhobene Forderung, dem Zuständlichen neben dem Werdenden gröfsere Beachtung zu schenken und beides in eine enge innere Beziehung zu setzen, volle Beachtung verdient.

Es handelt sich ferner um die Frage, ob als Gegenstand des Geschichtsunterrichts universale oder nationale Geschichte zu bezeichnen ist. Es kann heute keinem Zweifel unterliegen, dafs die nationale Geschichte überall im Vordergrund zu stehen hat: sie klärt den Schüler auf über das, was seinem Interesse zunächst liegt, die historische Entwicklung des eigenen Volkstums und des nationalen Staats; sie enthält Material genug, um die verschiedensten politischen uud sozialen Verhältnisse zu veranschaulichen; sie ist so reich an grofsen Gestalten und bedeutenden Begebenheiten, dafs wir von diesem Gesichtspunkt aus der Heranziehung andrer Volksentwicklungen nicht bedürften. Zudem bedarf der Geschichtsunterricht in ganz besonderem Mafse der Konzentration; die Aufgabe, dem Schüler ein organisch zusammenhängendes Ganze zu übermitteln, wird ihm durch die Fülle der Einzeltatsachen sehr erschwert; man darf ihn nicht durch Heranziehung von Dingen belasten, die entbehrlich sind.

Andrerseits kann an eine völlige Beschränkung auf die deutsche Geschichte nicht gedacht werden, einmal weil die Entstehung und Entwicklung unsers nationalen Kulturlebens an soviel Punkten durch die Einflüsse fremden Geisteslebens bedingt ist und mit ihnen in Wechselwirkung steht, dafs eine künstliche Isolierung von vornherein ausgeschlossen ist; sodann weil, wie öfter betont, dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zufallen mufs, der Schriftstellerlektüre vorzuarbeiten und ihre historischen Ergebnisse dem Ganzen einzuordnen. Es kommt hinzu, dafs es Ereignisse von so hervorragender, typischer Bedeutung gibt, dafs sie, auch wenn eine unmittelbare Einwirkung auf die deutsche Entwicklung nicht nachweisbar wäre, doch dem Schüler dargestellt werden müfsten. Von allen angeführten Gesichtspunkten aus rechtfertigt sich die starke Betonung und [illegible] führliche Behandlung der griechis[illegible] römischen Geschichte. Dafs Ägyp[illegible] lon, Persien — wenigstens a[illegible] stufe — behandelt werde[illegible] kulturelle Bedeutung, an[illegible] sicht auf die Geschi[illegible] wie des ältesten [illegible]

deutsche Geschichte ist ohne ein Eingehen auf fremde Volksentwicklung an vielen Stellen nicht verständlich, zumal in der Neuzeit, aber auch nicht im Mittelalter: die Herbstsche These, dafs nur das Mittelalter im Gegensatz zur Neuzeit national zu behandeln sei, läfst sich leicht widerlegen durch den Hinweis auf Lehnswesen und Rittertum, Kreuzzüge und Römerfahrten, wobei zugleich zu bedenken ist, dafs erst von 919 ab eine nationaldeutsche Entwicklung beginnt. Es wird vielmehr für beide, Mittelalter und Neuzeit, am nationalen Standpunkt festzuhalten sein; d. h. das deutsche Volk wird in dem Mittelpunkt der Darstellung zu stehen haben, seiner Entwicklung im ganzen auch die Periodisierung zu entnehmen, die Geschichte fremder Völker, wo sie aus den oben angegebenen Gründen zur Darstellung kommt, episodisch einzufügen und, soweit wie möglich, in inneren Zusammenhang mit der deutschen Geschichte zu bringen sein. Auch für die neueste Geschichte kann und mufs, wie ich glaube, dieser Standpunkt festgehalten werden.

Wenn es einleuchtend ist, dafs zu der Beschränkung, die in der Betonung des nationalen Standpunktes liegt, die weitere auf das Wesentliche und Wertvolle hinzutreten mufs, und dafs eins der Hauptgesetze der Geschichtserzählung nach Jägers Ausdruck »eine ungleichmäfsige Ausführlichkeit« ist, so wird an dieser Stelle noch die weitere Frage kurz zu behandeln sein, welche Stoffe als wirklich wertvoll zu bezeichnen sind. Es werden hierher zunächst solche Tatsachen und Zustände gehören, welche — im Gegensatz zu denen, die nach Friedrichs des Grofsen Ausdruck ohne Hinterlassenschaft vergangen sind — für die geschichtliche Entwicklung, zunächst unsers Volkes, von entscheidender Bedeutung sind; Ereignisse, an die sich eine bedeutende Wendung knüpft; Personen, deren fortwirkender Einflufs in die Augen fällt. Eine zweite Gruppe umfafst solche Erscheinungen, welche, auch abgesehen von der historischen Wirkung, die sie vielleicht gehabt haben, von allgemein-menschlicher Bedeutung sind. Wenn jene ersteren zunächst den Erkenntnistrieb befriedigen, so stehen die letzteren in ihrer Einwirkung auf die Seele dem Gedicht näher; sie sind, mögen sie ein unerreichtes Heldentum und sittliche Gröfse vor Augen führen, mögen sie die menschliche Leidenschaft in ihrer ganzen Tiefe offenbaren, mögen sie an die nationalen Empfindungen appellieren, am meisten geeignet, den Schüler ethisch zu beeinflussen. Dazu tritt eine dritte Gruppe von Tatsachen, welche, an sich ohne entscheidende Bedeutung und wesentliche Folgen, doch geeignet sind, ein Ereignis, einen Zusammenhang, ein Zeitalter zu charakterisieren und verständlicher zu machen; Einzelzüge, welche dadurch Wert gewinnen, dafs sie das geschichtliche Bild farbenreicher und ausdrucksvoller gestalten. Auf diesem Gebiete der Stoffauswahl insbesondere mufs sich des Lehrers pädagogischer Takt bewähren, zu dem als wichtiges Element der Mut der Resignation gegenüber dem für den Kenner Interessanten, für den Schüler Unwesentlichen gehört; »das Verständnis für klassische grofse Stoffe in ihrem Gegensatz zu ärmlichen, haltlosen Materien und für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe, Sinn für konzentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen und Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern, ein didaktisches Zielbewufstsein, das jeden Stoff zu formen strebt, für jeden kleinsten Bau eine abschliefsende Wölbung sucht.« (Willmann.)

Literatur: Herbst, Biedermann, Jäger, Willmann, Lorenz, Martens, a. a. O. — Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode. — Jodl, Die Kulturgeschichtschreibung, ihre Entwicklung und ihr Problem. 1878. — Gothein, Die Aufgaben der Kulturgeschichte. 1889. — D. Schäfer, Geschichte und Kulturgeschichte. 1891. — Lamprecht, Was ist Kulturgeschichte? Deutsche Zeitschr. f. Gesch.-Wiss. 1896. — Ders., Die kulturhistorische Methode. 1900. — Lamprecht u. Kämmel, Ein Briefwechsel über moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht. Neue Jahrb. f. klass. Philol. usw. I. — v. Below, Die neueste historische Methode. Histor. Zeitschr. 1881 (1898). — Neubauer, Die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten. Zeitschr. f. Gymn.-Wesen 1897. — Baldamus, Die Erfüllung moderner Forderungen an den Geschichtsunterricht. Neue Jahrb. II. — Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unsers Jahrhunderts. Pädag. Zeit- und Streitfragen, Heft 56. 1899. — Breysig, Kulturgeschichte der Neuzeit. Bd. I. Aufgaben und Mafsstäbe 1900. — Lindner, Geschichtsphilosophie. 2. Aufl. 1904. — Adamek, Die wissenschaftliche Heranbildung

von Lehrern der Geschichte. 1902. -- Schiller, Bedarf es eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höh. Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen zu sichern? Zeitschr. f. G.-Wes. 1888, S. 401. — Moormeister, Über volkswirtschaftliche Belehrung im Unterrichte der höheren Schulen. Progr. Schlettstadt. 1889. — Ders., Das wirtschaftliche Leben, Vergangenheit und Gegenwart. 1891. — Direktorenversammlung Rheinprovinz 1893 u. a. — Neubauer, Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht. 1894. — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen. 1896. — Huckert, Sammlung sozialpädagogischer Aufsätze. 1898. — Vergl. den Artikel dieser Encyklopädie »Staatslehre, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde im höh. Schulunterricht«.

**4. Die Unterrichtsstufen und die Behandlung des Stoffes.** Dafs man verschiedene Stufen des Geschichtsunterrichts unterscheidet, erscheint bei der Verschiedenheit der Auffassungsfähigkeit, die sich im Laufe eines neunjährigen Lehrganges einstellen mufs, als eine natürliche Forderung. Herman Grimm hat allerdings einen Lehrplan gezeichnet, der in einer einzigen Linie von Sexta bis Prima aufsteigt, dem Sextaner die jüngste Gegenwart schildert, dem Primaner »das höchste historische Phänomen«, das Griechentum erschliefst: einen Lehrplan also, der eine zusammenhängende Darstellung der deutschen Geschichte von der Oberstufe, auf der allein ein annähernndes geschichtliches und politisches Verständnis erzielt werden kann, ausschliefst. Es mufs demgegenüber als notwendig gelten, dafs die gesamte, antike wie nationale Geschichte dem Schüler in den Jahren noch einmal vorgeführt wird, wo seine Auffassungsfähigkeit gewachsen ist. Am kürzesten wird diese Oberstufe von Frick bemessen, welcher der Mittelstufe einen fünfjährigen Kursus von Quarta bis Obersekunda zuweist, für die Prima eine zusammenfassende und vertiefende Überschau der gesamten Geschichte vorbehält. Dem wird man entgegenhalten müssen, dafs dem Quartaner und Tertianer gerade das Wertvollste der Geschichte noch nicht nahe gebracht werden kann; so würde sich die der Prima zugewiesene repetitive Übersicht grofsenteils zu einer zeitraubenden Neudarstellung gestalten, falls sich der reale Inhalt der Geschichte nicht zu Abstraktionen verflüchtigen soll. Am weitesten dehnt den Oberkursus der sächsische Lehrplan aus, welcher ihn bereits in Obertertia beginnen läfst, und ermöglicht so eine ausgiebige Behandlung. Nur dafs die Rücksicht auf die grofse Menge unserer Schüler nicht gewahrt wird, welche die Schule in Untersekunda verlassen; es ist ein innerer Widerspruch, wenn diejenigen, welche von den antiken Sprachen nur die Elemente kennen lernen, gerade von der antiken Geschichte ein ausführliches Bild, von der nationalen eine desto dürftigere Darstellung erhalten. Es kommt dazu, dafs der Obertertianer für das Beste an der griechischen Geschichte noch nicht reif ist; die für Prima angeordneten Wiederholungen der alten Geschichte müssen als ein Notbehelf bezeichnet werden. Demgemäfs haben die preufsischen Lehrpläne von 1891 die untere der beiden Stufen von Quarta bis Untersekunda ausgedehnt und ermöglichen so, dafs dieser Teil unserer Schüler mit einer besseren Kenntnis der deutschen und der neueren Geschichte ausgestattet wird. Freilich ist dadurch der Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte auf der Oberstufe auf ein Jahr beschränkt worden. Es ist, auch wenn der Unterricht auf der Mittelstufe seine Pflicht getan hat, nicht leicht, in einem dreijährigen Kursus das ganze Gebiet der Geschichte zu durchmessen, und erfordert die sorgfältigste Zeiteinteilung; zumal auf dem Gymnasium und Realgymnasium auch heute noch der geographische Unterricht an den geschichtlichen angeschlossen ist und dem Lehrer die Pflicht obliegt, Wiederholungen auf diesem Gebiete zu veranstalten.

Die Rücksicht auf die Fassungskraft des Schülers, welche die Einrichtung eines doppelten Kursus empfiehlt, macht zugleich notwendig, dafs der Geschichtsunterricht in den untersten Klassen einen besonderen Charakter trägt. Diese Altersstufe, auf der das Bedürfnis, Erzählungen von heldenhaften Taten und gewaltigen Ereignissen zu hören, so grofs, wo die Einbildungskraft so rege, das Gedächtnis so aufnahmefähig ist, vom Geschichtsunterricht auszuschliefsen, würde unzweckmäfsig sein. Andrerseits kann bei den Kleinen der in Zusammenhang der Ereignisse nich hinreichendes Verständnis stofsen; selb chronologische Aufeinanderfolge wi im grofsen und ganzen einzupräg

Auf dieser vorbereitenden Stufe handelt es sich wirklich nicht um Geschichte, sondern um Geschichten; nicht sowohl darauf kommt es an, geschichtliche Kenntnisse zu erzielen, als vielmehr dem historischen Interesse zweckmäſsige Nahrung und die Richtung auf das Wesentliche und Bedeutende zu geben, insbesondere den Knaben allmählich dazu zu erziehen, eine historische Persönlichkeit als ein Ganzes aufzufassen, ohne daſs doch über dem Geschehenden, das ihn zunächst interessiert, dessen Hintergrund, die Zustände, ganz auſser acht gelassen werden. Der Mittelstufe wird dann zunächst die Aufgabe zufallen, das Verständnis der handelnden Persönlichkeiten zu vertiefen, indem die Frage nach ihren Zwecken aufgeworfen und diese mit ihren Erfolgen verglichen werden; sie wird ferner anfangen, die Handlungen und Ereignisse auseinander abzuleiten, den kausalen Zusammenhang klarzulegen und für das Element des Zuständlichen Verständnis zu wecken suchen; sie wird endlich lehren, die Geschichte in ihrem gesamten Verlauf zu überblicken und nach einfachen Gesichtspunkten in Perioden zu gliedern. Erst in den Oberklassen, wo der Schüler sich an Abstraktionen gewöhnt und gröſsere Mengen von Einzeltatsachen überschauen und innerlich verbinden lernt, kann der Geschichtsunterricht seine letzten Ziele erreichen. Auch hier bleibt es eine wichtige Aufgabe, die groſsen Personen der Geschichte seinem Verständnis nahe zu bringen. Zugleich aber wird die Schilderung der politischen und sozialen Verhältnisse umfassender und vertieft; immer mächtiger entrollt sich dem Schüler das Bild der Geschichte; die bewegenden Ideen, welche die Zeitalter beherrschen, werden aufgesucht und in ihrem Werden verfolgt; durch Analogien werden zeitlich und räumlich weit auseinanderliegende Erscheinungen in innere Beziehungen gesetzt; die groſsen Zusammenhänge, in denen wir stehen, werden in ihrer Entwicklung von Periode zu Periode klargelegt.

So wird erst der Primaner an die Schwelle einer »reflektierenden« Geschichtsbetrachtung geführt; dagegen ist auf keiner Stufe die Darstellung menschlicher Handlungen und Charaktere von dem Akt der Beurteilung zu trennen. Gerade der naive Mensch wird am wenigsten eine Art der Darstellung verstehen, welche die Tatsachen des Innenlebens nicht anders behandelt als die der äuſseren Natur und es unterläſst, zu den sittlichen Normen, die für das eigene Handeln gelten, die Beziehungen herzustellen. »Wer je Kindern erzählt hat, weiſs, mit welchem Eifer sie für und gegen die handelnden Wesen in der Erzählung Partei ergreifen, wie freudig sie Zügen der Güte, der Treue, der Rechtlichkeit ihren Beifall schenken, mit welcher Strenge sie das Schlechte verurteilen« (Willmann). So wird denn schon bei dem kleinen Schüler auf die Frage nach dem Zweck die Frage folgen: war es recht? und mit den einfachen Mitteln der Beurteilung, die ihm zu Gebote stehen, zu beantworten sein. Denn allerdings wird die Beurteilung, die sittliche und noch mehr die politische und strategische, grundsätzlich auf solche Fälle beschränkt werden müssen, wo sie der Schüler einigermaſsen zu vollziehen im stande ist, und sich auf solche Tatsachen gründen, die er zu verstehen vermag; sie muſs maſsvoll geübt werden, und die Ehrfurcht vor den groſsen Personen darf nicht darunter leiden, sondern es muſs dem Schüler immer bewuſst bleiben, daſs die groſsen Ereignisse der Weltgeschichte weit über seine kleinen Verhältnisse hinausreichen. Ein aufdringliches Moralisieren, das die Geschichte miſsbraucht, um aus ihr wie aus einer Sammlung von Musterbeispielen die Gesetze der Ethik abzuleiten, wäre der Tod nicht nur des geschichtlichen Enthusiasmus, sondern des geschichtlichen Verständnisses überhaupt. Allmählich wird sich das Urteil des Schülers vertiefen und er lernen, neben den sittlichen Grundanschauungen, die er mitbringt, auch die Sitten und die Denkweise des Zeitalters in Rechnung zu bringen. Oft genug wird das Urteil nicht ausgesprochen werden, sondern aus der Charakteristik der Personen, die der Lehrer gibt, aus dem Ton seiner Worte hervorgehen; aber entbehren kann der Unterricht dieses Moments nicht.

Es bleiben wenige Worte darüber zu sagen, inwieweit der moralischen Beurteilung eine kritische Behandlung der Überlieferung zur Seite zu treten hat. Soviel ist zunächst klar, daſs auch auf der Unterstufe nach Lessings, von Jäger angeführtem Ausdruck »schlechterdings nichts, was un-

wahr sei«, gelehrt werden darf; Sagenhaftes und Geschichtliches mufs, sobald ein wirklicher Geschichtsunterricht begonnen hat, geschieden und das Sagenhafte als solches bezeichnet werden. Sichere Ergebnisse der historischen Kritik sind zu berücksichtigen, ebenso solche Hypothesen, welche begründet erscheinen und zu einem besseren Verständnis des historischen Verlaufs beitragen. Den Schüler der oberen Klassen wird man an Stellen, wo die Forschung kein endgültiges Ergebnis geliefert hat, darauf aufmerksam machen und ihm ἐποχή des Urteils empfehlen. Ganz verkehrt aber wäre es, einen Ton altkluger Überhebung zu erziehen, indem man »die Überlieferung überhaupt als einen Gegenstand der Kritik behandelt und die Schüler in Untersuchungen einführt, von denen sie weder den Grund noch das Ziel sehen und zu würdigen wissen« (Schrader).

Literatur: Loebell, Grundzüge einer Methodik. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. — Jäger, Bemerkungen. — H. Grimm, Der Geschichtsunterricht in aufsteigender Linie. Deutsche Rundschau 68 (1891). — Frick, Lehrproben 12, 26. — Verhandlungen des 2. Historikertages 1894.

**5. Anordnung des Stoffs.** Was die Anordnung des Stoffs anlangt, so scheint zunächst die Rücksicht auf die historische Kontinuität zu verlangen, dafs das Prinzip der chronologischen Folge gelte. Wenn bei diesem Verfahren die ersten Elemente geschichtlicher Kenntnis dem Altertum entnommen werden, so konnte das bisher als der Idee des Gymnasiums durchaus entsprechend angesehen werden. Dem gegenüber ist in jüngster Zeit von mehreren Seiten gefordert worden, dafs, wie die Volksschule, so auch die höhere Schule neben dem wissenschaftlichen Gesichtspunkte der zeitlichen Entwicklung auch andere, pädagogische und nationale Gesichtspunkte gelten lasse. Die Bedenken, die man erhob, betrafen zunächst den Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts. Wenn es erforderlich schien, einen vorbereitenden Unterricht, wie er früher schon bestanden hatte, wieder einzurichten, um den kleinen Schüler mit einer besseren Ausrüstung, als sie ihm einige Sätze und Lesestücke der lateinischen Lesebücher gewähren konnten, in die entlegenen Zeiten zu führen, die er in Quarta kennen lernen sollte, so kam es auf den Gegenstand dieses vorbereitenden Unterrichts an. Herbart und seine Schule hatten längst darauf hingewiesen, dafs das Verlangen des Kindes nach Erzählung auf dieser Stufe am besten durch die Heldensage befriedigt würde; sie hatten verlangt, dafs man dieses Interesse pädagogisch verwerte, indem man die ersten geschichtlichen Unterweisungen in die Sagenerzählung hineinwöbe und so in anschaulichen, liebevoll gezeichneten Bildern die Elemente des geschichtlichen Lebens dem Schüler verdeutlichte. Man hat andrerseits, von Grundgedanken derselben Schule ausgehend, die Frage aufgeworfen, ob die pädagogische Forderung, dafs der Unterricht an Vorstellungen, die in der Seele des Schülers bereits vorhanden seien, anzuknüpfen habe, nicht auch für diesen Unterrichtszweig Geltung beanspruchen dürfe; erscheine es dann nicht als geboten, die geschichtliche Belehrung an das anzuschliefsen, wovon er bereits einige, wenn auch verworrene und nicht zusammenhängende Vorstellungen habe, sei es örtlich die Heimat, sei es zeitlich die jüngste Gegenwart. »Erst eine Grundlegung in der heimatlichen und vaterländischen Welt,« verlangt Frick, »im weiteren unausgesetzte Fürsorge, dafs man in dieser nächsten Welt heimisch bleibe und immer heimischer werde; nach jener Grundlegung eine ausreichende Einführung auch in die antike Welt, aber niemals so, dafs die heimatliche Welt in die Ferne gerückt wird.« Dafs man in die vaterländische zuerst, dann erst in die antike einführe, wurde endlich auch von nationalem Standpunkt gefordert; »nichts ist vielleicht wichtiger für den historischen Sinn einer Nation als sein Ausgangspunkt« (O. Lorenz). Sollte auch ferner der Schüler eher von Lykurg und Solon etwas erfahren als von Kaiser Wilhelm, Bismarck und Moltke?

Nun gibt es einen Unterrichtszweig, der, wie Kohlrausch zuerst nachgewiesen hat, als eine Vorstufe für den Geschichtsunterricht betrachtet werden kann: die biblischen Geschichtserzählungen. Sie stellen dem Knaben Ereignisse dar, die dad zu bedeutenden gestempelt werd zu der Gesamtentwicklung de die engste Beziehung habe

keiten, die ebenso durch ihre schlichte Einfalt dem kindlichen Verständnis nahestehen wie durch ihre Gröfse und Tiefe geeignet sind, eine ethische Wirkung auszuüben; Staats-, Gesellschafts-, Kulturformen von durchsichtigster, typischer Einfachheit; das Ganze dadurch geheiligt, dafs Gott selbst als immer von neuem erziehlich eingreifend eingeführt wird. Immerhin verlangt diese geschichtliche Propädeutik eine doppelte Ergänzung: eine solche zunächst, welche den »heroischen Regungen« der Knabennatur, der jugendlichen Freude an kühnen, hochherzigen Taten entgegenkommt und die Nahrung gibt, deren sie bedürfen; eine solche andrerseits, welche Heimat und Vaterland zum Gegenstand hat und die kindlichen Vorstellungen von unserm Staat und seiner Geschichte zu ordnen und zu berichtigen sich bemüht. Das erste wird die Aufgabe der Sagengeschichte sein. Willmann vornehmlich hat ausgeführt, wie die Heldensage bei dem Knaben auf natürliche Sympathien trifft, wie leicht sich sein Interesse an ihre Persönlichkeiten fesseln läfst; wie ihr zugleich, wenn sie auf wenige Stoffe von wirklich erziehender Kraft beschränkt wird, ohne Zwang eine Reihe wertvoller historischer und kulturhistorischer Anschauungen, einfache Belehrungen über Staat und Gesellschaft, endlich einfache sittliche Gedanken und Begriffe abgewonnen werden können. O. Jäger wendet sich mit Entschiedenheit dagegen, die Sagen zum Gegenstand eines fortlaufenden Geschichtsunterrichts zu machen, weil es ebenso sehr dem Begriff der Sage wie dem des Geschichtsunterrichts widerspreche. Ich sehe dies nicht ein, gebe aber gern zu, dafs nicht allzuviel darauf ankommt, ob der Schüler die Geschichten von Achill und Odysseus, von Siegfried und Gudrun im deutschen oder im Geschichtsunterricht kennen lernt; wenn er sie nur kennen lernt. Den Sagen tritt die erste geschichtliche Unterweisung zur Seite. Die preufsischen Lehrpläne von 1891 fügten zu der Bestimmung des Pensums für Sexta »Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte« die Weisung hinzu, »von Gegenwart und Heimat auszugehen«, die in den Lehrplänen von 1901 fortgeblieben ist. Dafs dieser Unterricht überall, wo es möglich ist, an die Heimat anzuknüpfen hat, ist mir unzweifelhaft. Die Heimatskunde hat, indem sie sich bestrebte, dem Schüler seine nächste Umgebung auch geschichtlich nahezubringen, die mannigfachen Erinnerungen, die sich an heimische Örtlichkeiten, Gebäude, Einrichtungen knüpfen, zu sammeln und lebendig zu machen, einen ersten, geringfügigen Bestand an geschichtlichen Kenntnissen geschaffen; sie hat zugleich den kleinen Ausschnitt aus Volk und Vaterland, der zunächst den engen Interessenkreis des Schülers umschliefst, zum ersten Mal in Verbindung gesetzt mit dem grofsen Ganzen der Nation. Wie sollte der erste Geschichtsunterricht, der allerseits Stützen und Hilfen braucht, sie ungenützt lassen! Mufs es doch gewifs überhaupt als eine von Sexta bis Prima geltende Pflicht dieses Unterrichtszweiges bezeichnet werden, an die von der Heimat gegebenen Anregungen anzuknüpfen; indem er sie als wertvolles Mittel zur Veranschaulichung des Allgemeinen und Fernliegenden verwendet, trägt er zugleich seinerseits dazu bei, dem Schüler die Heimat zu beleben und verständlich zu machen, die heimatlichen Eindrücke zu vertiefen und zu verstärken und die köstliche Frucht eines kräftigen und lebhaften Heimatgefühls zur Reife zu bringen. Eine weitere Frage ist, ob er an die Gegenwart anzuknüpfen habe. Gewifs ist dem geschickten Lehrer ein regressiver Lehrgang möglich; er würde es sich zur ersten Aufgabe setzen, auf analytischem Wege die Vorstellungen, die der Knabe von unserem Staatswesen und den grofsen Gestalten und Ereignissen der jüngsten Vergangenheit hat, zu gröfserer Klarheit zu erheben, und dann schrittweise rückwärts wandern, »das Gewebe der Zustände der Gegenwart auflösen und die Fäden rückwärts nach ihrem Ursprung verfolgen« (Willmann, Päd. Vortr.). Immerhin erfordert diese Anordnung viel Kunst; die Gefahr liegt jedenfalls vor, dafs man, indem man von der zeitlichen Folge abweicht, die Anschauungen der Schüler verwirrt. Eine zwingende Notwendigkeit aber ist nicht vorhanden; die Jugend liebt das Ferne, und man kann sie ebenso leicht in die Zeiten Luthers oder der Hohenstaufen wie in die des Achilleus und Agamemnon versetzen.

Von verschiedenen Seiten ist nun eine regressive Anordnung für den ge-

samten Lehrgang der Schule vorgeschlagen worden. Aber ein Verfahren, welches von dem chronologisch Näherliegenden Schritt für Schritt zu dem Entfernteren zurückginge, könnte sich nicht auf den pädagogischen Grundsatz berufen, dafs man das weniger Bekannte an das Bekanntere anschliefsen müsse; ist man erst über einen gewissen Zeitraum der jüngeren Vergangenheit hinaus, so stehen, wie gesagt, die verschiedenen Zeitalter dem Schüler gleich fremdartig gegenüber. Weshalb also die Geschichte »zu einer langen Aufzählung dessen gestalten, was gestern und aber- und abermals gestern geschah«?

Ein anderes Verfahren hat Biedermann zuerst vorgeschlagen: von einem Höhepunkt der Geschichte zum anderen, von einem Gesamtbild der Kultur zum anderen fortzuschreiten, die dazwischen liegenden politischen Ereignisse aber als das Werden, aus dem sich das Gewordene, als das Bedingende, aus dem sich das Bedingte erkläre, retrospektiv nachzuholen. Dieser Vorschlag hat für sich, dafs er zu einer scharfen Scheidung der geschichtlichen Perioden führt, dafs er das Nebensächliche hinter dem Wesentlichen zurücktreten läfst, dafs er für den Wert einer sachlichen Anordnung neben der chronologischen eintritt, dafs er den inneren, organischen Zusammenhang der Kulturentwicklung hervorhebt und durch scharfe Gegenüberstellung des Früher und Später den Schüler zu beobachtender, vergleichender, erklärender Selbsttätigkeit erzieht. Das letztere immerhin nur mit Einschränkung; innere Beziehungen wird der Schüler mit einer gewissen Selbständigkeit erschliefsen können; die entscheidenden historischen Tatsachen und ihr Verlauf müssen ihm auch ferner mitgeteilt werden, und zwar nunmehr in einer Anordnung, welche, wenigstens in Zeitaltern eines verwickelten geschichtlichen Verlaufs, leicht dazu führen kann, das Verständnis zu erschweren und der sachlichen Anordnung zu liebe das zeitlich Zusammengehörige auseinanderzureifsen. Es würde sich daher fragen, ob man unleugbare Vorteile nicht auf anderem Wege zu erzielen vermöchte.

Zunächst würden aber noch einige Worte über das biographische, d. h. dasjenige Lehrverfahren zu sagen sein, welches den geschichtlichen Lehrstoff um die hervorragenden Persönlichkeiten der Geschichte gruppiert. Besonders für die unteren Klassen ist es oft empfohlen worden; es darf für sich geltend machen, dafs es die persönlichen Elemente der Geschichte dem Schüler besonders nahe zu bringen verspricht, d. h. diejenigen, denen man am ersten eine sittlich erhebende Wirkung zuschreiben darf. Und in der Tat mufs diese Methode bis in die obersten Klassen verwandt werden, wo sie verwendbar ist, d. h. wo wirklich eine bedeutende Persönlichkeit einen so überwiegenden Einflufs auf die verschiedenen Faktoren der politischen und kulturellen Entwicklung ausübt, dafs sich die Ereignisse in ungezwungener Weise um sie gruppieren lassen. Aber auch nur dann: denn daran werden wir uns erinnern müssen, dafs es in erster Linie die Völkerindividualitäten sind, deren Werden die Geschichte zu beschreiben hat. Eine biographische Behandlung solcher Zeitalter — und sie sind recht zahlreich —, welche einer hervorragenden, die verschiedensten Zweige des geistigen Lebens in den Bereich ihrer Tätigkeit ziehenden Persönlichkeit entbehren, würde zu einer Zerreifsung des Zusammenhangs, einer Erschwerung der Auffassung, oft geradezu zu einer ungeschichtlichen Behandlung führen, wie sie auch auf der untersten Stufe vermieden werden mufs. Die biographische Anordnung wird daher überall, wo die Beschaffenheit des Lehrstoffs sie erlaubt, gestattet und geboten sein; als allgemeines Unterrichtsprinzip kann sie auf keiner Stufe gelten. (S. Art. Biographien.)

Wenn daher »eine allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt Schritt für Schritt in chronologisch-genetischer Folge« (Frick) als ebenso durch die Natur der Sache wie durch die Rücksicht auf den Schüler geboten erscheint, so darf andererseits nicht verkannt werden, dafs dieses Verfahren wesentliche Nachteile in seinem Gefolge haben kann, welche im Interesse eines erfolgreichen Unterrichts vermieden werden müssen. Es wird dahin zu arbeiten sein, dafs die Geschichte nicht wie ein ununterbrochener Strom an dem Geiste des Schülers vorüberrauscht, sondern in klar hervortretende Abschnitte zerlegt wird, durch welche die Einzelheiten zu Gruppen zu-

sammengefaſst werden, die Übersicht des Ganzen erleichtert wird. Damit hängt zusammen, daſs die Erzählung des Werdens, da wo die Ereignisse einen Abschluſs erreicht haben, unterbrochen werden muſs durch Schilderung des Zuständlichen, das in sachlicher Anordnung dem Schüler vorgeführt wird, und daſs diese Gesamtbilder der Kultur miteinander in eine innere Verbindung zu setzen sind. Gerade dies Verfahren endlich, neu sich ergebende Zustände mit dem früher Gewesenen in Beziehung zu bringen, wird am besten ermöglichen, den rezeptiven Charakter, der die Gefahr einer chronologischen Anordnung bildet, abzuschwächen.

»Zweckmäſsige Gruppierung und Gliederung des Stoffes«, »starke Grundstriche, feste Umrisse, Verteilung von Licht und Schatten, vertiefte Modellierung« (Donndorf) sind wesentliche Erfordernisse des Geschichtsunterrichts. Die Aufgabe ist zunächst, die gröſseren wie die kleineren Zeitabschnitte durch eine einfache, aber klare Charakterisierung voneinander zu trennen; die Endergebnisse herauszustellen und mit denen früherer Zeitabschnitte in innere Verbindung zu setzen; dadurch ebenso der Einzeltatsache einen Halt an dem Ganzen der Periode zu geben wie den Gang der geschichtlichen Entwicklung in übersichtlicher Weise dem Schüler vor Augen zu führen. Als wesentliches Hilfsmittel tritt die chronologische Fixierung entscheidender Tatsachen, insbesondere der Anfangs- und Endpunkte der Perioden ein; wo sie durch den Charakter der Überlieferung unmöglich gemacht wird, tritt eine ungefähre Festlegung an ihre Stelle. Nur daſs wir uns dessen bewuſst bleiben müssen, daſs die Zahl nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel ist, um die historischen Erscheinungen dem Ganzen der Entwicklung einzugliedern, und daſs der Götzendienst der Zahl, zu dem der Geschichtslehrer im Interesse einer sicheren Einprägung neigt, nicht berechtigt ist; insbesondere dessen, daſs an die Stelle der zeitlichen Anordnung in vielen Fällen besser eine sachliche tritt. Was das Prinzip anlangt, nach dem die Perioden abzugrenzen sind, so wird es in der Sache selbst zu suchen und nicht von auſsen heranzubringen sein. Der Versuch, die Scheidung der Zeitalter nach einem einzigen Gesichtspunkt zu vollziehen, bedeutet eine Vergewaltigung der historischen Wirklichkeit. Ein jedes trägt den Maſsstab seiner Beurteilung in sich; nicht einmal ob Erscheinungen des äuſseren oder inneren Staatslebens das Kriterium zu bilden haben, ist von vornherein zu entscheiden, sondern nur auf Grund sorgfältiger Beobachtung. Nur so viel wird zu sagen sein, daſs die politische Entwicklung und zwar — für Mittelalter und Neuzeit — die Deutschlands dabei in erster Linie zu berücksichtigen ist. Man wird hinzufügen dürfen, daſs die Wissenschaft oft andere, tiefer begründete Grundsätze für die Periodeneinteilung anwenden wird als der Unterricht, der mit einer geringeren Fassungskraft rechnen muſs, und daſs letzterer öfter als jene die Ereignisse um Personen sammeln wird. Über die Abteilung und Benennung der Perioden herrscht vielfach noch wenig Übereinstimmung, wie z. B. die Angriffe von Ottokar Lorenz gegen die gebräuchlichen Bezeichnungen Altertum, Mittelalter und Neuzeit und seine Vorschläge beweisen, an die Stelle der überlieferten Einteilung eine Generationenrechnung zu setzen. Was die letztere angeht, so wird man wohl meist der Meinung sein, daſs sie trotz interessanter Ausblicke, die sie eröffnet, sich auf ein ungenügendes Material stützt und einem zunächst formalen Gesichtspunkt zuliebe andere, in der Sache begründete zu sehr in den Hintergrund treten läſst. Was aber solche Bezeichnungen wie z. B. Mittelalter betrifft, so dürfen wir sie gewiſs gebrauchen, so lange wir uns etwas dabei denken — unter Mittelalter z. B. eine Zeit der Adelsherrschaft und des kirchlichen Einflusses, naturalwirtschaftlicher Gebundenheit des Individuums, mangelhafter Ausbildung des Staatsbegriffs — und dies auch unsern Schülern klar zu machen suchen. Ja, wir werden, finden wir im Altertum einen ähnlich charakterisierten Zeitabschnitt, den bekannten Namen, wie Eduard Meyer tut, auf diesen übertragen dürfen. Aus ähnlichen Gründen rechtfertigen sich Bezeichnungen wie das Zeitalter Kaiser Wilhelms oder des groſsen Kurfürsten.

Daſs die verschiedenen Perioden bei ihrer ungleichen weltgeschichtlichen Bedeutung nicht in gleichmäſsiger Ausführ-

lichkeit behandelt werden dürfen, ist bereits gesagt worden; hier gilt auch Herbarts vielzitiertes Wort »Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert.« Aber auch innerhalb der Perioden wird es ein besonderes Bestreben des Lehrers sein müssen, Licht und Schatten nicht gleichmäfsig zu verteilen, sondern das Bedeutende und Wertvolle hell zu beleuchten, das weniger Wesentliche ihm mehr als Folie dienen zu lassen. So verdienen in der deutschen Kaisergeschichte eine besondere Sorgfalt der Ausarbeitung Kaisergestalten wie Otto I., Heinrich IV., Barbarossa; über andere wird man ziemlich kurz hinweggehen.

Die Perioden werden sich am schärfsten voneinander abheben, wenn am Schlufs einer jeden die Ergebnisse gezogen und zu einem Gesamtbilde vereinigt werden. So verbindet sich die Forderung scharfer Periodisierung mit der, auch das Zuständliche zu betrachten, die inneren Verhältnisse des Staats und, soweit sie darauf Einflufs gewonnen haben, auch die übrigen Zweige des Volkslebens zu würdigen. Es würde, wie ich glaube, ebenso fehlerhaft und dem Wesen der Geschichte nicht entsprechend sein, wenn man sie auf eine Reihe von Kulturbildern zurückführte, zwischen denen eine Art von verbindendem Text eingelegt würde, wie wenn man in ununterbrochener Reihe Ereignis auf Ereignis folgen liefse: die geschichtliche Darstellung hat die Aufgabe, zwischen dem Persönlichen und Sachlichen, zwischen der Erzählung des Geschehenden und der Darstellung des Seienden das Gleichgewicht zu finden. Grundsätzlich wird die Darstellnng jeder grofsen geschichtlichen Veränderung durch eine Schilderung des vorher Vorhandenen als des Bedingenden eingeleitet und durch eine Herausstellung dessen, was sich als Folge ergibt, geschlossen werden müssen. Ich sage grundsätzlich: denn für das Mafs der Ausführlichkeit ist das Entscheidende die Auffassungsfähigkeit des Schülers, und wenn dieser an eine solche Art der Betrachtung gewöhnt ist, so wird man das Verfahren oft sehr abkürzen können. Dringend wünschenswert aber ist es, am Schlufs einer jeden gröfseren Periode die Erzählung des Nacheinander durch eine Pause zu unterbrechen, die den Zweck hat, den Schüler aufatmen zu lassen, ihm den inneren Gehalt der Ereignisse, die er an sich hat vorüberziehen sehen, einigermafsen verständlich zu machen und ihm die Ergebnisse des Nacheinander in sachlicher Anordnung nebeneinander vorzuführen. Diese »Kulturbilder« können nicht den Zweck haben, dem Schüler ein auch nur annähernd vollständiges Bild von dem Kulturleben eines Zeitalters zu geben; jedes Übermafs von Einzelheiten, jede Zersplitterung und Zusammenhanglosigkeit, jede Häufung von Notizen mufs vermieden, jeder Einzelzug daraufhin angesehen werden, ob und wie er in organischen Zusammenhang zu dem Ganzen gesetzt werden kann. Demgemäfs wird, wenn sich der Schüler auf einem an sich für ihn schwierigen Gebiete zurechtfinden soll, von grofser Bedeutung eine scharfe Disposition sein: Verfassung und Verwaltung, ständische Gliederung, die Verhältnisse des wirtschaftlichen, geistigen, religiösen Lebens, soweit sie die staatliche Entwicklung beeinflufst haben, werden knapp und schlicht, aber in ihrem inneren Zusammmenhange darzustellen sein. Der Gewinn an historischer Einsicht wird dann besonders erhöht werden, wenn der Lehrer ein jedes neu zu entwerfende Kulturbild in innere Beziehung zu dem früher geschilderten setzt und das Neue aus dem Alten ableitet. Dann werden nicht nur die Einzelkenntnisse des Schülers durch den Zusammenhang, in den sie treten, fester und klarer werden; er wird auch die Entwicklung bedeutsamer Zweige unsers nationalen Lebens zu überschauen vermögen; der Gedanke der historischen Kontinuität wird sich ihm immer klarer vor die Augen stellen. Zugleich wird dadurch erreicht, dafs auch in diesen Kulturbildern weniger ein Sein als ein Werden dargelegt wird.

Diese sachlichen Gruppierungen und ursächlichen Verbindungen sind vornehmlich das Feld, auf dem es möglich und geboten ist, die Selbsttätigkeit des Schülers zu wecken und ihn zur Mitarbeit heranzuziehen; durch sie erhält zugleich der Bau, der in der Seele des Schülers aufgeführt wird, seine Krönung und Vollendung. Die sachliche Anordnung, welche die Ereignisse, Personen, Zustände verschiedener Zeitalter einer vergleichenden Betrachtung unterzieht,

Analogien findet und Kontraste aufdeckt, hier Brücken schlägt, dort Unterschiede klar legt, die historischen Dinge in immer neue Beleuchtung setzt, ist das wichtigste Korrektiv einer einseitig chronologischen Geschichtsbetrachtung. Die Art der Vergleichung wird auf den verschiedenen Stufen eine verschiedene sein: auf den unteren werden mehr die äufseren Gesichtspunkte überwiegen, auf den oberen wird man tiefer in das Wesen der Ereignisse dringen. Verglichen werden können die verschiedensten Dinge: Charaktere; Ereignisse der Kriegs- und Staatengeschichte; Verfassungszustände, wirtschaftliche Verhältnisse, Sitten; auch eine so äufserlich erscheinende Anordnung, wie es die Zusammenstellung von Ereignissen, die sich an demselben Ort abspielen, von synchronistischen Begebenheiten, selbst von ähnlich klingenden Jahreszahlen ist nicht nur Hilfsmittel für das Gedächtnis, sondern kann oft für das geschichtliche Verständnis von fruchtbarster Wirkung sein.

Bei diesem Verfahren, die Einzeldinge untereinander nach inneren Gesichtspunkten zu verknüpfen und zu vergleichen, werden sich von den wesentlichsten Erscheinungen der geschichtlichen Welt eine Reihe typischer Vorstellungen ergeben, deren der Geschichtsunterricht nicht entraten kann und deren Herausstellung er als eine wichtige Aufgabe betrachten mufs. Schon diese Arbeit selbst wird, wenn sie gemeinsam mit dem Schüler vorgenommen wird, für ihn eine erziehliche Bedeutung haben, indem sie ihn nötigt, eine Vorstellung in ihre Elemente zu zerlegen, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu scheiden, die Anschauung zu bereichern und zu vertiefen. Verfügt er sodann über eine Reihe von Typen, so wird ihm die Angliederung neuer Vorstellungen wesentlich erleichtert; wenn der Unterricht »immer wieder auf die typischen Elemente zurückkommt, so dafs der Schüler eben dieselben Grundformen immer von neuem, nur in verschiedener und reicherer Ausgestaltung wieder erkennt, sollten dadurch Klarheit und Durchsichtigkeit, Verknüpfung und Übersicht, Behältlichkeit und Aneignung, schliefslich der gesamte Bildungsertrag nicht erheblich gewinnen?« (Frick). Um solche Typen zu bilden, wird der Unterricht mancherlei aus den Elementen solcher systematischen Wissenschaften heranziehen, welche, indem sie die Tatsachen der Geschichte als Beobachtungsmaterial verwenden, sie ihrerseits wieder vom Standpunkte der Theorie aus beleuchten und befruchten: der Staatslehre, indem sie die wichtigsten Verfassungsformen, der Wirtschaftslehre, indem sie die wesentlichsten Wirtschaftsstufen bespricht; der Erd- und Völkerkunde, indem sie Landschafts- und Völkertypen entwirft; der Ethik, indem sie dem Schüler typische Charaktere vorführt. So wird zunächst die geschichtliche Erkenntnis selbst vertieft und geklärt, andererseits wird der Schüler eine Reihe solcher Anschauungen und Begriffe erhalten, die, Grenzgebieten der geschichtlichen Wissenschaft entstammend, für seine innere Ausbildung von gröfstem Wert sind. Nur wird bemerkt werden müssen, dafs man dem eigentümlichen Wesen geschichtlicher Erkenntnis nicht gerecht würde, wenn man in der Aufdeckung der Typen der geschichtlichen Welt ihr letztes Ziel und in jenen Verallgemeinerungen also den eigentlichen Inhalt der Geschichte, »in dem Singularen nur einen Rohstoff für Abstraktionen« erblickte. Der Lehrer, der die Persönlichkeit Napoleons oder, um ein Beispiel aus der Verfassungsgeschichte zu wählen, den Staat der deutschen Kaiserzeit bespricht, hat nicht die Absicht und die Aufgabe, hier den Typus eines Eroberers, dort den einer naturalwirtschaftlich charakterisierten Verfassung herauszustellen; wohl aber wird ihn der allgemeine Typus eines Eroberers oder eines naturalwirtschaftlichen Staats, wie er ihn aus Beispielen zu abstrahieren vermag, dabei unterstützen, jenen Charakter und diesen Staat dem Schüler zum Verständnis zu bringen. So erscheint die Darstellung der Typen als ein wesentliches Mittel zur Erreichung des letzten Zweckes der Geschichte, der Erkenntnis der lebendigen, historischen Wirklichkeit.

Es erübrigt, an dieser Stelle einige Bemerkungen zu machen über die Beziehungen, die der Geschichtsunterricht gemäfs der ihm zugewiesenen Aufgabe, die aus anderen Unterrichtsfächern dem Schüler zufliefsenden historischen Sachkenntnisse zu verarbeiten und dem Ganzen einzuordnen, mit den übrigen Zweigen des Unterrichts zu unterhalten hat. Dafs er dem biblischen Geschichtsunterricht der unteren Klassen eine

bedeutsame Unterstützung verdankt, ist bereits besprochen worden. Mit dem erdkundlichen Unterricht berührt er sich auf allen Stufen; er entlehnt ihm den topographischen Hintergrund der geschichtlichen Ereignisse, während er ihm seinerseits zur Beschreibung von Völkern und Staaten das Material liefert; freilich ist bedauerlich, daſs der Gymnasiallehrplan diese Verbindung beider Fächer in den oberen Klassen so eng gestaltet, daſs der erdkundliche Unterricht darunter leidet. In nahen Beziehungen steht der geschichtliche mit dem deutschen Unterricht; in den unteren Klassen sind die Stoffe teilweise dieselben; in den oberen stellt der Unterricht in der deutschen Literatur dem Schüler das wertvollste Material zur Verfügung, das er überhaupt erhalten kann, indem er ihn in die gröſsten Schöpfungen des deutschen Geistes einführt. Eine besonders wertvolle Unterstützung wird der deutsche Unterricht der Oberstufe dem in der Geschichte gewähren, wenn er ein Prosa-Lesebuch benutzt und den Schüler mit ausgewählten Abschnitten aus den Werken unserer groſsen Historiker, vielleicht auch mit einer Abhandlung, die in die Grundfragen der historischen Forschung hineinführt, bekannt macht. Ferner stehen der alt- und neusprachliche Unterricht in inniger Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, zumal sie die historische Lektüre bevorzugen. Dadurch daſs sie den Schüler in die Quellen einführen und zu einem sprachlichen und sachlichen Verständnis anleiten, geben sie seinen geschichtlichen Vorstellungen Farbe, erweitern und vertiefen seine Kenntnis von Zuständen und Personen, lehren ihn das geschichtliche Werden besser verstehen, und eröffnen ihm endlich, indem sie ihn in das Verständnis der Sprache und Literatur eines Volkes einführen, einen Einblick in seine Seele und seinen Charakter.

Literatur: Herbart, Pädag. Schriften. — Kohlrausch bei Herbart I, S. 549 (herausg. v. Willmann). — Raumer, Geschichte der Pädagogik III, S. 250 (über bibl. Gesch.). — Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. 1868. — Ders., Pädagogische Vorträge. 1869. — Ders., Der elementare Geschichtsunterricht. 1872. — Rein, Theorie und Praxis der Volksschule. 5. Schuljahr. — Rusch, Methodik. — Frick, Lehrpr. 29, 53. — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrb. f. wissensch. Päd., 14. 16. 17. — Campe, Biedermann, O. Lorenz, Peter, Jäger a. a. O. — Frick, Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Lehrpr. 12, 1. — Richter, Systematische Gliederung des Unterrichtsstoffes in der neueren Geschichte. Lehrpr. 3, 97. — Frick, Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips. Lehrpr. 9, 1; vergl. Frick, Tarent und Pyrrhus, Lehrpr. 1, 13. — Ders., Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatgefühls. Lehrpr. H. 29. — Lübbert, Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht. Progr. Latina. Halle 1900. — Fries, Der Geschichtsunterricht in Quarta. Lehrpr. 51, 1. — Über die Beziehungen zu anderen Lehrfächern vergl. bes. O. Jäger in Baumeisters Handbuch.

**6. Die Darbietung und Einprägung des Lehrstoffes.** Die wichtigste Frage für die Darbietung wird sein, ob und inwieweit es möglich ist, den Schüler zu einer selbsttätigen Auffindung des Stoffes heranzuziehen. Bei aller historischen Erkenntnis handelt es sich um die Erkenntnis des Einzelartigen, Individuellen, nicht des Allgemeinen. Dadurch ist ein deduktiver Weg, wie ihn die Mathematik, und ein induktiver, wie ihn die Naturwissenschaft und Grammatik gehen, gleichmäſsig ausgeschlossen; der geschichtliche Tatbestand kann weder von vornherein erschlossen werden, noch kann man ihn an Beispielen veranschaulichen und durch wiederholte Anwendung einer Regel das Wissen in ein Können umsetzen. Damit ist klar, daſs der Geschichtsunterricht mehr als jene Unterrichtszweige an ein rezeptives Verhalten des Schülers und sein Gedächtnis appelliert.

Man hat nun den Versuch gemacht, auf künstlichem Wege das zu ersetzen, was dem Geschichtsunterricht zunächst abgeht, die Darbietung des Lehrers zu beschränken und den Schüler sich den Stoff mehr erarbeiten zu lassen. Zunächst ist Peter zu erwähnen, der die Methode des Vortrags verwarf, weil man im allgemeinen die Fähigkeit zur lebendigen Erzählung beim Lehrer nicht voraussetzen dürfe, und statt dessen eine über alle Teile der Geschichte ausgedehnte Quellenlektüre vorschlug, aus der sich der Schüler durch eigene Arbeit seine Kenntnisse erwerben sollte. Dann hat Biedermann, indem er die stoffliche Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf Taten und Persönlichkeiten bekämpfte, zugleich die erzählende Methode angegriffen. Nachher hat besonders Herman Schiller, ebenfalls von dem Gedanken ausgehend,

die eigene Tätigkeit des Schülers zu erhöhen, anstatt der Lehrererzählung ein anderes Verfahren empfohlen: der Lehrer gebe für jede Stunde einen Abschnitt des Lehrbuches zur häuslichen Arbeit auf und bespreche diesen dann in der Lehrstunde gemeinsam mit den Schülern; er werde dann, da der Schüler mit den Tatsachen bereits bekannt sei, in der Lage sein, desto mehr das innere Verständnis zu fördern. Man wird dem entgegenhalten dürfen, dafs durch ein solches Verfahren der Akt der Rezeption nicht beseitigt, sondern nur aus der Schulstunde hinaus- und der häuslichen Aneignung zugewiesen, d. h. — ganz abgesehen davon, dafs dadurch die Masse der Präparationen wächst, an denen das Gymnasium überhaupt krankt, — dem Schüler erschwert wird. Sollte man wirklich gut tun, den Prozefs der Aneignung eines historischen Pensums in zwei Stücke zu zerlegen, ein rein gedächtnismäfsiges Lernen — denn bei der knappen Fassung, die das Kompendium haben mufs, wird der Schüler oft genug nicht mehr leisten können, allermeist nicht mehr leisten wollen — und eine darauf folgende vertiefende Besprechung des äufserlich Angeeigneten? Ist man sicher, dafs der Schüler sich immer Richtiges und nicht vielleicht geradezu Falsches einprägt? Sind Gründe genug vorhanden, dem Lernen die beste Stütze, die es finden kann, und die in dem Verständnis des zu Lernenden besteht, zu entziehen? zugleich auf das Moment der Erwartung, das die Aufnahme des Neuen erleichtert, zu verzichten? Aber es ist ja für den Schüler nicht neu, wendet Schiller ein, er findet ja alles im Lehrbuch. Das ist allerdings eine der ersten Forderungen, die an die Erzählung des Lehrers zu stellen sind, dafs sie individuell gestaltet und keine blofse Paraphrase des Lehrbuchs sei. Man wird aber, wie ich glaube, gegen das empfohlene Verfahren auch das Bedenken erheben dürfen, dafs ein historischer Unterricht, der die Erzählung verwirft und sich auf erklärende und vertiefende Besprechungen beschränkt, leicht in Gefahr gerät, die packende Anschaulichkeit zu verlieren und zugleich die historische Kontinuität nicht genügend zum Ausdruck zu bringen. Betrachtungen über den Gegenstand, die erst nachträglich den inneren Zusammenhang unter den Tatsachen herstellen, können kaum diejenige lebendige Anschauung des geschichtlichen Werdens ersetzen, wie sie die entwickelnde Erzählung zu vermitteln im stande ist. Diese bringt doch ein Ganzes, das zugleich dem Schüler noch nicht oder doch nicht genügend bekannt ist; bei dem von Schiller vorgeschlagenen Verfahren liegt die Gefahr der Zerstückelung ebenso nahe wie die, dafs die Schüler der Erläuterung von Tatsachen, die sie sich bereits äufserlich angeeignet haben, nur geringe Aufmerksamkeit schenken. So möchte ich denn meinen, dafs nicht genug Grund vorliegt, dem Geschichtslehrer die Rolle eines Interpreten des Lehrbuches zuzuweisen, der erklärt, hinzufügt, berichtigt, kurz ein Diener des Buches bleibt. Mehr noch als andere Zweige des Unterrichts bedarf der Geschichtsunterricht, der aus so viel Einzeltatsachen eine innere Einheit zu schaffen hat, der über das Belehren hinaus erwärmen und begeistern soll, einen einheitlichen, geschlossenen Mittelpunkt; dieser kann nur die Persönlichkeit des Lehrers und seine individuell gefärbte Erzählung sein.

Dafs damit nicht gemeint ist, der Unterricht müsse rein »monologisch« sein, geht aus früheren Erörterungen hervor. Er wird im Gegenteil die dialogische Form annehmen müssen, wo es angeht: wo es sich um einen Rückblick auf Bekanntes, Zusammenfassung des Besprochenen, Auffindung von kausalen Zusammenhängen, Vergleichung von geschichtlichen Ereignissen, Zuständen, Charakteren, Erörterung von Begriffen, Feststellung der Ergebnisse einer Entwicklungsreihe, hier und da auch, wo es sich um einen Vorblick auf künftige Ereignisse handelt, wird es sich der Lehrer zum Prinzip machen müssen, den Schüler zur Mitarbeit heranzuziehen, um seine Selbsttätigkeit immer aufs neue zu wecken, seine Aufnahmefähigkeit nicht zu ermüden. Wenn dies eine der ersten Forderungen ist, die an die Darbietung des geschichtlichen Stoffs zu stellen sind, so wird man als fernere Grundsätze aufstellen dürfen, dafs sie sich der Fassungskraft des Schülers anpasse, nicht hinter ihr zurückbleibe, aber auch nicht über sie hinausgehe; dafs sie individuell empfunden sei, aus einer persönlichen Durchdringung des Stoffes entspringe, bei allem Streben nach historischer Wahr-

heit das Subjekt des Lehrers hindurchleuchten lasse, das die Dinge urteilend und mitfühlend begleitet. Sie wird klar und durchsichtig sein müssen, die Begebenheiten in ihre Elemente gliedern und diese wiederum zu einer Einheit zusammenfassen; sie wird »Absätze und Ruhepunkte« schaffen, bei denen der Schüler verweilen kann, und die ihm die Übersicht des Ganzen erleichtern; sie wird sich an Höhepunkten der Entwicklung länger aufhalten, anderes kurz erledigen; sie wird sich allenthalben bemühen, durch Abwechslung die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln, indem sie landschaftliche Schilderungen, Charakteristiken, hier und da eine Quellenstelle, ein Citat in die Erzählung verflicht und das Zuständliche in ein richtiges Verhältnis zu dem sich Ereignenden setzt.

Eine besondere Schwierigkeit wird der Vortrag vor einer konfessionell gemischten Klasse bieten. Ich kann hier nichts Besseres tun als die Worte Jägers (Baumeisters Handbuch VIII, 84) zu wiederholen: »der oberste Grundsatz für den Lehrer ist allerdings überall die Wahrheit sagen, und das ist, praktisch gefafst, zunächst: nichts Unwahres sagen. Das zweite Gebot aber, das im ersten enthalten ist, wie die Nächstenliebe in der Gottesliebe, ist — nur soviel zu sagen, als der Schüler tragen kann, als für ihn Wahrheit ist oder Wahrheit werden kann.«

Literatur: Herbart, Päd. Schr. passim (über das Erzählen). — Willmann, Lehrprobe für den darstellenden Unterricht (Einführung des Christentums in Deutschland) in Didaktik II, 356. — Frick, Gang einer geschichtlichen Lektion in unteren und mittleren Klassen. Lehrg. u. Lehrpr. Heft 6, 107. — Ders., Winke betr. die Kunst des Erzählens. Heft 4, S. 100. — Schiller, Etwas vom Geschichtsunterricht; ebenda Heft 37, S. 1, und Handbuch, 3. Aufl., S. 607. — Günther, Vorschläge zu einer zeitgemäfsen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 1891. — Stutzer, Zeitschr. f. G.-Wesen, 25, 423 (Lernstoff). 47, 734 (Vortrag). — Peter, Herbst, Jäger, Rein, Rusch, Biedermann a. a. O. — Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. — Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. — Vergl. den Art. Quellenbücher.

Wenn sich aus der eigentümlichen Schwierigkeit, den historischen Stoff sich anzueignen, schon für die Darbietung die Notwendigkeit ergab, die zwischen den Tatsachen vorhandenen inneren Beziehungen klar hervorzuheben und durch Anwendung des gruppierenden Verfahrens, soweit es ohne Künstelei möglich war, dem Stoff eine Ordnung zu geben, die dem Schüler die Übersicht erleichtert: so ergibt sich andrerseits daraus, dafs die Einprägung einer besonderen Sorgfalt bedarf. Das erste Mittel der Einprägung ist die Wiedererzählung dessen, was der Lehrer erzählt hat; dieses Verfahren behält seine Gültigkeit von Sexta bis Prima. Sie kann entweder in derselben oder in der folgenden Lehrstunde stattfinden; kleine Schüler, die überhaupt erst erzählen lernen und deren Hausarbeit nicht durch geschichtliche Aufgaben beschwert werden darf, wird man unmittelbar nach der Erzählung des Lehrers zur Wiederholung anleiten: aber noch in Tertia wird, zumal wenn es sich um abstraktere Zusammenhänge handelt, die sofortige Wiederholung oft angebracht sein. Im übrigen wird Grundsatz sein, dafs in der nächsten Stunde eine Wiedererzählung stattfindet. Dies Verfahren wird — wenn es sich nicht um solche Abschnitte handelt, die nicht wertvoll genug sind, um eine genauere Durchnahme zu lohnen — im allgemeinen unentbehrlich sein: erstens weil es dem Lehrer die Gewifsheit gibt, dafs der Schüler das Durchgenommene inhaltlich verstanden hat; zweitens weil es den Schüler nötigt, die Tatsachen zu einer geordneten Einheit zusammenzufassen, und so in wesentlicher Weise dazu beiträgt, Denkvermögen und Darstellungsfähigkeit auszubilden. Neben die Wiedererzählung tritt als ferneres Mittel der Einprägung das Abfragen von Einzelheiten. Erst dann kann von einer Beherrschung des Stoffes durch den Schüler die Rede sein, wenn er die wichtigeren Einzeltatsachen kennt, auch ohne jedesmal an den Zusammenhang erinnert zu werden, in dem sie ihm zuerst vorgeführt wurden. Wie man die Stunde mit einigen Fragen beginnen wird, die den Zweck haben, »das Bewufstsein des Schülers auf die Haupt- und Kernpunkte des Gedankenganges zu konzentrieren« (Frick), so empfiehlt es sich andrerseits, jede Wiederholung mit kurzen Fragen nach den einzelnen Tatsachen und Jahreszahlen zu beschliefsen.

Um ein sicheres, dauerndes Wissen zu erzeugen, kann natürlich die Wiedererzählung von Stunde zu Stunde nicht genügen.

Der Schüler bedarf zunächst der fortwährenden Erinnerung an das Frühere bei der Durchnahme des Neuen; und diese »immanente« Repetition, die das Neue durch innerliche Verknüpfung mit dem früher Behandelten verständlich zu machen, das Alte, in den Hintergrund Gedrängte, von neuem zu beleben und in neue Beleuchtung zu setzen sucht, ist ein wesentliches Mittel zur Einprägung und zum tieferen Verständnis des Lehrstoffes. Nur darf sich der Lehrer auf diese Art der Repetition nicht beschränken: sie behält immer etwas Zufälliges und Willkürliches; sie wird manches Ereignis in eine wieder und wieder veränderte Beleuchtung setzen, während sie ein anderes im Dunkel läfst; sie knüpft immer neue Beziehungen zwischen den Tatsachen, ohne doch des historischen Zusammenhanges, in dem sie auftraten, zu gedenken. Man kann nicht ohne solche Repetitionen auskommen, welche den ausgesprochenen Zweck haben, einen bestimmten Zeitabschnitt in seinem Verlauf, seiner Gliederung, seiner Begründung, seinen Folgen dem Schüler wieder vor Augen zu führen. Solche Repetitionen werden sich in etwa 3—4 wöchentlichen Zwischenräumen wiederholen müssen; es wird darauf ankommen, die Gröfse der Aufgabe so zu bemessen, dafs sie den Schüler nicht erdrückt, und dafs der Lehrer in der Lage bleibt, sich nicht auf ein blofses Abfragen von unzusammenhängenden Tatsachen zu beschränken, sondern auf den inneren Zusammenhang einzugehen. Er wird dann oft den Stoff nach neuen Gesichtspunkten zu gruppieren und zu beleuchten vermögen, indem er anstatt des zeitlichen Zusammenhanges das Leitmotiv aus der Kultur- oder Verfassungsgeschichte entnimmt, Ereignisse um die Biographie bedeutender Männer anordnet, sie nach Örtlichkeiten zusammenstellen läfst usw.; handelt es sich um wichtige Zusammenhänge, deren Verständnis dem Schüler Schwierigkeiten gemacht hat, so wird er die Dinge in derselben Ordnung wiederholen lassen, in der er sie vorgetragen hat.

Literatur: Beispiele gruppierender Wiederholung: Jäger, Aus der Praxis, S. 109 und in Baumeisters Handbuch S. 111. — Lübbert, Über die Reifeprüfung in der Geschichte. Lehrg. u. Lehrpr. 13, 87. — Vergl. Stutzer, Übersichten zur preufsischen und deutschen Geschichte.

Hieran würde sich die weitere Frage schliefsen, ob es nützlich ist, neben die mündliche Repetition schriftliche Extemporalien oder in der Klasse gefertigte Ausarbeitungen treten zu lassen. Ich glaube, dafs den ersteren, in denen eine Reihe unzusammenhängender Fragen kurz zu beantworten ist, wenig Wert beigemessen werden kann. Sie können schädlich sein, indem sie den Schüler verleiten, sich bei seinen Wiederholungen auf die Einprägung von Einzeldaten zu beschränken. Andrerseits lassen sich solche Fragen auch mündlich binnen kurzer Zeit in grofser Zahl stellen: wozu dann der Apparat des Skriptums? Dagegen sind kurze Abhandlungen über ein begrenztes Thema, wie sie durch die neuen preufsischen Lehrpläne auch für die Geschichte eingeführt sind, empfehlenswert. Eine solche Aufgabe nötigt den Schüler, sein Augenmerk auf den inneren Zusammenhang der Ereignisse zu richten, etwas in sich Geschlossenes zu liefern, das Wesentliche hervorzuheben, Unwesentliches auszuscheiden; ihre Korrektur wird das Urteil des Lehrers, der bei gefüllten Klassen den einzelnen nicht allzu häufig im Vierteljahr zur Wiedererzählung heranziehen kann, oft in wichtigen Punkten berichtigen. Was die Wahl der Themen anlangt, so dürften nur solche Stoffe geeignet sein, die in der Schule besprochen sind; in Quarta und Tertia wird selbst eine gewisse Vorbereitung des Ausdruckes nötig sein. Es dürften ferner nur in sich geschlossene Zusammenhänge zur Bearbeitung aufgegeben werden. Die Aufgabe müfste ferner so begrenzt sein, dafs sie in Zeit von einer halben, in den oberen Klassen auch einer ganzen Stunde bewältigt werden kann.

Zuletzt wird von den Lehrmitteln des geschichtlichen Unterrichts die Rede sein müssen. Dafs zunächst ein Lehrbuch auf der Mittel- und Oberstufe nötig ist, ist heute allgemein anerkannt. Hätten wir es nicht, so würden wir zum Diktat oder zum Nachschreiben greifen müssen; das erstere würde einen aufserordentlichen Teil der zu Gebote stehenden Zeit verschlingen, das letztere — abgesehen von den sich notwendig einstellenden Fehlern — den Schüler nötigen, seine Aufmerksamkeit zwischen dem Vortrag des Lehrers und einer mecha-

nischen Tätigkeit zu teilen, d. h. ihm das Verständnis erschweren. Nur für die unterste Stufe ist das Lehrbuch entbehrlich.

Wie mufs das Lehrbuch beschaffen sein? Tabellen, wie sie in früherer und jüngster Zeit vorgeschlagen sind, isolieren die historischen Tatsachen und arbeiten dem Ziele, das wir doch anstreben, Verständnis für den inneren Zusammenhang zu wecken, geradezu entgegen; sie unterstützen den Schüler nicht bei der Wiedererzählung und zwingen den Lehrer, die Lücken durch diktierte Notizen auszufüllen. Wenn daher, wie ich glaube, die Tabellenform für ein Lehrbuch zu verwerfen ist, so ist andrerseits unzweifelhaft, dafs Tabellen als Anhang eines erzählenden Lehrbuches sehr nützlich sind, weil sie dem Schüler die Übersicht und die Wiederholung erleichtern. Ähnlich wird man über die von anderer Seite vorgeschlagenen geschichtlichen Dispositionen denken: sie können ein Lehrbuch nicht ersetzen, da sie den Gegenstand in zu abstrakter Weise behandeln und daher nicht geeignet sind, dem Schüler ein richtiges Bild von der geschichtlichen Entwicklung zu geben; dagegen werden sie neben dem erzählenden Lehrbuch gute Dienste tun.

Das Lehrbuch darf die geschichtlichen Ereignisse nicht als in sich geschlossene, ruhige Daten, auch nicht blofs nach ihrem inneren Zusammenhang geordnet vorführen. Es darf auch nicht gar zu dürftig in seinen Angaben sein; die im »lapidaren« Stil abgefafsten Lehrbücher stellen an das Gedächtnis Ansprüche, wie sie nur in seltenen Fällen der Lehrer an das eigene stellen kann. Es mufs, wie es die Erzählung des Lehrers tut, die Ereignisse in ihrem Werden, ihrer Entwicklung nach- und auseinander darstellen, eingehender auf der Mittelstufe, in gröfseren Zügen für gereiftere Schüler; jedenfalls mufs es erzählen, kürzer als der Lehrer, aber in zusammenhängenden Sätzen und im Präteritum, unter Weglassung des Unwesentlichen, mit starker Hervorhebung des Bedeutsamen; einfach und knapp, ohne je zur Aufzählung herabzusinken, konkret, unter Vermeidung der grofsen Worte und der unlebendigen Abstraktionen; klar gegliedert im grofsen wie im kleinen, so dafs der Schüler nie die Übersicht verliert. Es soll gewifs nicht dem Lehrer »die Butter vom Brote nehmen«; aber ich sollte meinen, ein Lehrbuch müfste schon in ungewöhnlicher Ausführlichkeit angelegt sein, wenn es dem Lehrer nicht gelingen sollte, bei gründlicher Vorbereitung seinem Vortrage die Eigenart und Selbständigkeit zu wahren. Dafs auch ein Lehrbuch für die unteren Klassen nichts Unrichtiges enthalten darf, ist nicht unnötig zu bemerken. Dasjenige Lehrbuch, das den Ton der knappen, aber lebendigen Erzählung am besten mit präziser Sprache und scharfer Gliederung zu vereinigen weifs, wird am meisten geeignet sein, geschichtliches Interesse und Verständnis zu fördern; es wird den Schüler ebenso dabei unterstützen, die Tatsachen zu merken wie ihren Zusammenhang zu verstehen; es wird ihm ein Hilfsmittel sein, das ihn zur Wiedererzählung kleinerer Abschnitte anleitet und ihm zugleich bei der Wiederholung längerer Perioden die grofsen Zusammenhänge aufweist.

Doch nur ein Hilfsmittel soll das Lehrbuch sein; den Mittelpunkt des Unterrichts bildet der Lehrer. Dieser wird — wie denn seiner Individualität durchaus ein gewisser Spielraum gelassen werden mufs — schon infolge der beständigen Fortentwicklung unserer Wissenschaft oft genug in die Lage kommen, hier weniger, dort mehr als das Lehrbuch zu geben. Falls er Anmerkungen zum Lehrbuch für nötig hält, so empfiehlt es sich, solche Nachträge nicht während des Vortrags, sondern erst am Schlufs der Stunde verzeichnen zu lassen. (Vergl. Art. Geschichtl. Lehrbücher.)

Neben dem Lehrbuch gehört heute, wo die grofse Billigkeit seine Anschaffung erleichtert, in die Hand jedes Schülers ein historischer Atlas, das wichtigste der Veranschaulichungsmittel, deren der Geschichtsunterricht bedarf; dafs die historische Wandkarte, so nötig sie ist, doch nicht genügt, um den Schüler mit der Lage von Ortschaften, mit Grenzveränderungen vertraut zu machen, beweist die Erfahrung. Was die sonstigen Anschauungsmittel anlangt, Abbildungen von historischen Persönlichkeiten und Landschaften, von Erzeugnissen der Kunst und des Handwerks, welche die Kultur eines Zeitalters charakterisieren können, so verweise ich auf den bezüglichen Artikel dieser Encyklopädie.

Zum Schlufs berühre ich kurz die

Wichtigkeit einer wohlversehenen Schulbibliothek für den Geschichtsunterricht. Erzählungen aus der Sage und Geschichte werden auf der Unter- und Mittelstufe, gute historische Romane auf der Oberstufe die Phantasie des Schülers anregen und seine Anschauungen entwickeln; populäre Geschichtswerke, kulturgeschichtliche Darstellungen, Biographien sein Verständnis für den Verlauf der Dinge, für das Wesen der grofsen Persönlichkeiten vertiefen, seine Liebe zum Deutschen Vaterlande und zu Deutschlands Helden beleben und entflammen. (Vergl. die Art. Anschaulichkeit des Unterrichts, Bilder u. a.)

Literatur: Dir.-Konf. Rheinprovinz 1896 (Anschauungsmittel).

**7. Lehrstoff und Lehrverfahren auf den einzelnen Unterrichtsstufen.** Die vorbereitende Stufe (Sexta und Quinta). Der Lehrer, der nach den preufsischen Lehrplänen in Sexta Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, namentlich aus der neueren, bringen soll, wird vielleicht in der ersten Stunde an die Vorstellungen anknüpfen, die der Knabe von den jetzigen politischen Verhältnissen hat; er wird aber zunächst nicht länger dabei verweilen, sondern auf einen früheren Zeitpunkt zurückgehen und von da an die zeitliche Folge beobachten. Wo zu beginnen ist, kann zweifelhaft sein. Am meisten empfiehlt sich wohl die Zeit des grofsen Kurfürsten. Es wird viel erreicht sein, wenn der kleine Schüler von dieser Persönlichkeit, von dem grofsen König, von den Befreiungskriegen und dem Zeitalter Wilhelms I. ein einigermafsen ausreichendes Bild erhält. Die Auswahl der einzelnen Geschichtsbilder — denn um solche kann es sich nur handeln — wird sehr sorgsam zu treffen sein. Die Persönlichkeiten stehen durchaus im Vordergrunde; um sie den Kleinen verständlich zu machen, wird man die Anekdote nicht verschmähen. Überall würden etwaige lokale Erinnerungen zweckmäfsig zu verwenden sein; wo Anknüpfung an klassische, dem Schüler verständliche Gedichte oder an Prosalesestücke möglich ist, erscheint sie als geradezu geboten. Ein Lehrbuch wird nicht gebraucht, häusliche Aufgaben nicht gegeben. Das Pensum jeder Lehrstunde wird in der nächsten noch einmal erzählt oder durch Fragen zusammengestellt; im übrigen genügt die immanente Repetition. Am Schlufs des Kursus wird man die Ereignisse noch einmal in chronologischer Folge ordnen; der Schüler überblickt dann zum ersten Male die Umrisse unserer nationalen Entwicklung in den letzten Jahrhunderten. Die Möglichkeit einer geographischen Festlegung wird sich bald einstellen, sobald er einigermafsen Karten zu lesen versteht.

Für Quinta schreiben die neuen preufsischen Lehrpläne Erzählungen aus den Sagen des klassischen Altertums sowie aus der ältesten Geschichte der Griechen (bis Solon) und der Römer (bis zum Krieg mit Pyrrhus) vor. Diese Anordnung trägt in wünschenswerter Weise zur Entlastung der Quarta bei, der die Quinta vorzuarbeiten hat, und sucht zugleich der oft bemerkten Unsicherheit der Schüler in der Kenntnis der antiken Sagen abzuhelfen. Sie stellt dem Unterricht in dieser Klasse allerdings höhere Aufgaben als bisher; doch ist jedenfalls nicht dies die Meinung, dafs z. B. ein so schwieriges Kapitel wie die römischen Ständekämpfe auf dieser Stufe, die noch gar kein Lehrbuch braucht, im Zusammenhang behandelt werden sollte. Bedeutende Persönlichkeiten und ihre Taten und Leiden bilden sicherlich auch hier den Kern des Unterrichts; durch anschauliche Schilderung des Tatsächlichen, durch einfache, aber klare Charakteristik der Helden den Schüler zu interessieren, sein Beobachtungs- und Auffassungsvermögen auszubilden, wird die wichtigste Aufgabe sein. Daneben aber ist nach Willmanns Vorschlägen der Versuch zu machen, den historischen Hintergrund, die einfachen Staats- und Gesellschaftsverhältnisse der homerischen Zeit und der ältesten römischen Geschichte in ihren Grundzügen klar zu legen und so ein erstes Interesse für diesen Zweig des Geschichtsunterrichts hervorzurufen.

Literatur: G. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. — Ders., Die Odyssee im erziehenden Unterricht. — Ders., Pädagogische Vorträge. — Rein, Theorie und Praxis der Volksschule. 5.—8. Schuljahr. — Frick, Musterlektion aus der deutschen Sagengeschichte. Zeitschr. f. G.-W. 37, 193; Behandlung der Odysseesage in Sexta, Lehrpr. 8, 52; Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta, Lehrpr. 2, 98 (Bilder aus der deutschen Geschichte); Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht in Quinta (Deutsche Gesch.), Lehrpr. 28, 39. — Heufsner, Winfried Bonifatius,

Lehrpr. 21, 39; Friedrich der Grofse, Lehrpr. 24, 85. — Pfeiffer, Kaiser Wilhelm I. Aus seinem Leben Sextanern erzählt. 1897. — Adler, Bemerkungen zum Geschichtsunterricht in Sexta. Lehrpr. H. 56. — Salau, Die Behandlung des propädeutischen Geschichtsunterrichts in Quinta. Progr. Oberrealsch. Halberstadt 1902.

Die Mittelstufe (Quarta, Tertia, Untersekunda). Der Unterricht der Mittelstufe unterscheidet sich von dem bisherigen zunächst dadurch, dafs er sich nicht auf Anregung der Phantasie, des Gefühls, des Denkvermögens beschränkt, sondern ein bestimmtes Mafs von Kenntnissen so einzuprägen sucht, dafs sie zu einem nicht unverlierbaren, aber leicht wieder aufzufrischenden Besitz des Gedächtnisses werden; einem Besitz, an den der Lehrer der Oberstufe, wenn er denselben Stoff in neue Formen giefst, leicht anzuknüpfen vermag. Daher wird ein Lehrbuch nötig und mufs das Gelernte regelmäfsig wiederholt werden. Dazu kommt, dafs der Schüler auf dieser Stufe wirkliche Geschichte erfährt, der gegenüber, wenn man anders den Sinn für historische Wahrheit ausbilden will, die Sage als ungeschichtlich bezeichnet werden mufs. Damit ist nicht ausgeschlossen, dafs ihm so manche Sagen von ethischer Bedeutung oder dichterischem Wert mitgeteilt werden; sie werden dadurch, dafs sie als ungeschichtlich gestempelt werden, nicht an Wirkung einbüfsen. Es gilt ferner, dem Schüler den Zusammenhang und die Gliederung der Geschichte, soweit es auf dieser Stufe möglich ist, zu verdeutlichen; in den einfachsten Zügen dem Quartaner, vertiefter dem Sekundaner. Es ist endlich nötig, schon in Quarta auch den inneren Verhältnissen der Staaten, wo sie von wesentlichem Einflufs auf die politische Entwicklung gewesen sind, seine Aufmerksamkeit zuzuwenden: es ist gewifs, dafs auch auf dieser Stufe Taten den eigentlichen Gegenstand des Unterrichts bilden; aber ohne eine Schilderung des spartanischen, athenischen, römischen Staatswesens bleibt die antike Geschichte überhaupt, ohne eine einfache, aber anschauliche Darlegung sozialer Mifsstände, wie sie z. B. zur solonischen oder zur gracchischen Gesetzgebung führten, bleiben wesentliche Teile derselben unklar.

Den Gegenstand des Unterrichts in Quarta bildet die griechische und die römische Geschichte. Eine Behandlung der orientalischen Geschichte wird auf dieser Stufe nicht nur durch den Mangel an Zeit, sondern auch durch innere Gründe ausgeschlossen: sie enthält aufser Kyros kaum eine Persönlichkeit, die dem Schüler nahegebracht werden könnte; für ihre innere kulturelle Bedeutung hat er noch kein Verständnis; von dem Zusammenhang insbesondere, in dem der Orient mit dem griechischen Altertum steht, braucht er auf dieser Stufe nicht das geringste zu ahnen. So bleibt nur übrig, dafs der Lehrer vor die Erzählung der Perserkriege eine kurze Darstellung der Entstehung, des Umfangs, der inneren Verhältnisse des Perserreichs einlegt. Eine geographische Grundlegung wird ebenso die griechische wie die römische Geschichte einleiten. Die Darstellung der ältesten Zeit soll nach den Lehrplänen auf ein knappes Mafs beschränkt werden; das wird ermöglicht durch den vorbereitenden Unterricht in Quinta; doch wird man für die spartanische Verfassung ebenso wie für die innere Entwicklung im älteren Rom erst jetzt auf ein gewisses Verständnis rechnen dürfen. Solon ist die erste geschichtliche Persönlichkeit, die der Schüler kennen lernt, die es zugleich verdient, als Typus griechischer Sittlichkeit ihm eindringlicher geschildert zu werden; in einem natürlichen Gegensatz zu ihm steht Peisistratos, der Typus des griechischen Tyrannen. Bei den Perserkriegen ist ausführlicher zu verweilen, ihres begeisternden Inhalts, zugleich der Verbindung mit Cornelius Nepos wegen, den man auch für Alkibiades, Epaminondas u. a. nutzbar machen wird. Auf ein tieferes Verständnis der athenischen Demokratie wird man verzichten, dagegen die glanzvolle Stellung Athens um so eindrucksvoller zu schildern suchen. Aus den Ereignissen des peloponnesischen Krieges verdient die Tragödie des syrakusanischen Feldzugs ein genaueres Eingehen. Die späteren Ereignisse gruppieren sich ohne Zwang um die Personen des Agesilaos, Epaminondas, Demosthenes und Philippos, endlich Alexanders; sein hellgezeichnetes Bild, seine märchenhaften Züge, eine einfache Würdigung seiner kulturellen Bedeutung schliefsen die griechische Geschichte.

Der römischen Geschichte geht eine geographische Schilderung Italiens und

Latiums voran. Die Frickschen Präparationen müssen als höchst instruktiv gelten, wie denn der Grundgedanke, an der inneren und äufseren Entwicklung des römischen Staats und Reichs eine Staats- und Reichsentwicklung überhaupt klar zu machen, ein äufserst bedeutsamer ist; andrerseits kann man sich der Ansicht nicht verschliefsen, dafs die dort an die Auffassungsfähigkeit des Quartaners gestellten Forderungen um ein beträchtliches zu hoch sind, und dafs die Verwendung von 12 bis 14 Stunden, d. h. eines Drittels der im ganzen zu Gebote stehenden Zeit, nicht im Verhältnis zum inneren Wert der Königsgeschichte steht. Von der servianischen Verfassung mehr als die Grundgedanken mitzuteilen, ist zwecklos; ebenso wird man sich bei der Geschichte der Ständekämpfe damit begnügen, einzelne dramatische Momente zu schildern und im übrigen die politischen Ziele und Erfolge der Plebs sachlich geordnet dem Schüler vor Augen zu führen. Ebenso wird aus der Geschichte der Eroberungen bis 280 nur das Allgemeinste, wenn möglich in geographischem Fortschritt mitzuteilen und durch zweckmäfsige Einzelschilderungen zu veranschaulichen, zugleich aus den dem Schüler teilweise von der Quinta her bekannten Erzählungen, die sich an Cincinnatus u. a. bis auf Fabricius und Regulus knüpfen, ein Bild des römischen Heldenideals zu gewinnen sein. Wie diesem das Bild des ritterlichen Abenteurers Pyrrhus wirksam gegenübertritt, so wird nachher der Gegensatz zu dem karthagischen Handels- und Söldnerstaat die Grundlagen der römischen Republik, Bauerntum und allgemeine Wehrpflicht, desto schärfer hervortreten lassen. Der pyrrhische und der hannibalische Krieg erscheinen teils ihrer Bedeutung teils ihrer klaren Gliederung wegen als besonders geeignet, eingehender erzählt zu werden; weniger der erste punische Krieg und die Kämpfe mit den hellenistischen Staaten; doch wird ein Kulturbild etwa des Lebens und Treibens in Alexandria ebensoviel Verständnis beim Schüler finden, als die Schilderung des Unterganges Karthagos sein Mitgefühl erregen wird. Unter den Ursachen des Niedergangs des italienischen Bauernstandes kann er wenigstens die militärische Belastung und die Konkurrenz des Sklavenbesitzers verstehen, ebenso die marianische Heeresreform als eine natürliche Folge dieser Entwicklung begreifen.

Aus der Gesetzgebung der Gracchen ist nur das Wichtigste herauszugreifen. Eine genauere Schilderung des Kimbernkrieges bleibt am besten der Tertia vorbehalten. Die späteren Ereignisse bis zum Tode des Augustus wird der Quartaner am besten verstehen, wenn sie an die Personen des Marius und Sulla, Pompejus, Cäsar, Augustus angeschlossen werden. Ein Kulturbild des damaligen Roms schliefst das Pensum passend ab.

Literatur: Frick, Stoffauswahl für die griechische Geschichte in Quarta. Lehrpr. 12. 7; Die römische Königsgeschichte, Lehrpr. 21, 1. — Fries, Der Geschichtsunterricht in Quarta. Lehrpr. 51. — Willmann, Lesebuch aus Herodot. — Loos, Lesebuch aus Livius.

Untertertia. In Quarta durfte man zufrieden sein, wenn der Schüler von den wesentlichsten Ereignissen sich ein Bild gemacht, von den hervorragendsten Persönlichkeiten eine lebhafte Vorstellung in sich aufgenommen, endlich eine Übersicht über den Gesamtverlauf und die Gliederung der antiken Geschichte gewonnen und eine mäfsige Anzahl von Jahreszahlen sich eingeprägt hatte. Man wird allmählich über diesen Standpunkt hinausgehen dürfen, eine jede Periode mit einer übersichtlichen Darstellung ihrer Ergebnisse abschliefsen, wobei auch Verfassung und Wirtschaft berücksichtigt werden, zwischen diesen Kulturbildern eine innere Beziehung herstellen und so ein tieferes Verständnis der historischen Entwicklung anbahnen. Bei Entwerfung der Kulturbilder wird man etwa von dem Äufseren, dem Land, dem Reichsumfang ausgehen, dann entweder zuerst die wirtschaftlichen Verhältnisse oder die Verfassung besprechen; an die letztere fügt sich die Darstellung der Stände, daran die der von den Ständeunterschieden beeinflufsten Sitte, endlich einige Bemerkungen über das geistige Leben. Es empfehlen sich etwa folgende Kulturbilder: Deutschland zu Tacitus' Zeit, am Ende der Völkerwanderung, um 900, im 13. Jahrhundert, zu Beginn der Neuzeit; das letzte wird am besten der Obertertia zufallen. Danach scheiden sich Perioden von rund 300 Jahren (vergl. darüber O. Lorenz). Die erste knüpft

an den Kimbernkrieg eine übersichtliche Darstellung der Kämpfe zwischen Römern und Germanen und im Anschluſs daran der römischen Kaisergeschichte: diese kann nicht ausführlicher gestaltet werden; man muſs sich begnügen, markante Persönlichkeiten hervorzuheben und eine Vorstellung von der Gröſse und Kulturbedeutung des römischen Weltreichs im Schüler hervorzurufen. Die Periode der Völkerwanderung läſst man am besten beim Markomannenkriege beginnen. In der fränkischen Zeit verdienen Chlodwig, Bonifatius, vor allem Karl der Groſse eine eingehende Schilderung; anderes wird übersichtlich zu behandeln sein. Von 919 ab wird die Erzählung ausführlicher; doch empfiehlt es sich auch ferner, Licht und Schatten ungleichmäſsig zu verteilen und Herrscher wie Heinrich I. und Otto I., Konrad II. und Heinrich IV., Friedrich I. und Friedrich II. als Typen ihres Zeitalters in einem ausführlicheren und abgerundeteren Bilde zu behandeln. Die Verflechtung der deutschen mit der allgemeinen Geschichte nötigt dazu, einerseits auf die Entwicklung des Papsttums einzugehen, wobei die Gestalten Gregors VII. und Innocenz' III. gebührend in den Mittelpunkt treten, andrerseits gelegentlich die Verhältnisse Italiens und des Orients zu berühren: die allgemeinen Ursachen der Kreuzzüge müssen dem Schüler zum Bewuſstsein kommen, der erste und dritte genauer behandelt werden. Die Periode wird abgeschlossen durch die Schilderung der Entstehung der fürstlichen Landeshoheit, des Rittertums, des aufkommenden städtischen Bürgertums. Die folgende Periode, in der es an einem die deutsche Geschichte beherrschenden Mittelpunkt fehlt, macht der Übersicht besondere Schwierigkeiten: auch hier wird man Persönlichkeiten wie Rudolf von Habsburg, Karl IV., wegen des Konstanzer Konzils und der Hussitenkriege auch Sigmund, endlich Maximilian durch eine genauere Darstellung vor den übrigen hervorheben, im übrigen die Hanse, den schwäbischen Bund, die Waldstätte, den deutschen Orden vom Ganzen losgelöst behandeln müssen.

Obertertia. Die Darstellung des Zeitalters der religiösen Kämpfe hebt an mit einer Klarlegung der allgemeinen Umwandlungen in Heerwesen, Verfassung, in kommerzieller und wirtschaftlicher, in geistiger und religiöser Beziehung, welche den Eintritt der Neuzeit bezeichnen, stellt dann Luther in den Vordergrund und schlieſst daran eine übersichtliche Darstellung einerseits der inneren Verhältnisse Deutschlands in religiöser, politischer, sozialer Hinsicht, andrerseits des neuen habsburgischen Weltreichs; es folgt die Geschichte des Kampfes zwischen Karl V. und der Reformation, neben dem des Kaisers übrige Unternehmungen in den Hintergrund treten; man teilt ihn wohl am besten nach den Jahren 1532 und 1545 in drei Perioden. Es folgt das Zeitalter der Gegenreformation, eingeleitet durch eine kurze Schilderung der Bestrebungen Philipps II., seines Kampfes mit den Niederlanden und Elisabeth, der französischen Religionskämpfe; ebenso kurz wird die Schilderung der deutschen Geschichte jener Zeit sein, während der dreiſsigjährige Krieg in seiner Begründung und seinem Verlauf bis 1632 eine sorgfältige Darstellung verdient. Die Schilderung seiner Folgen gibt dann Gelegenheit, auf den nationalen Beruf Preuſsens hinzuweisen. Die sich anschlieſsende Übersicht der brandenburgischen Geschichte wird durch eine anschauliche Schilderung der bedeutenderen Regentengestalten belebt werden müssen, wenn sie Interesse erwecken soll. Der Regierung des groſsen Kurfürsten schickt man wohl am besten eine Darstellung der europäischen Lage voraus; dabei tritt Ludwigs XIV. Hof und Staat in den Vordergrund; der englischen Revolution wird man wenigstens einige Worte widmen. Die Hauptsache ist, das Bild des groſsen Kurfürsten ebenso nach der militärischen Seite wie nach der Seite der inneren und äuſseren Politik, nicht minder das des groſsen Verwaltungsmannes und Volkswirts Friedrich Wilhelm I. dem Schüler tief einzuprägen, während Friedrich I. zurücktritt. Die Kriege Ludwigs XIV. wird man in übersichtlicher Darstellung in die Geschichte des groſsen Kurfürsten und seines Nachfolgers verweben, die Erzählung des nordischen Krieges eröffnet die Geschichte Friedrich Wilhelms I.

Untersekunda. Das Pensum der Untersekunda setzt ein mit der Erzählung der schlesischen Kriege; eine Schilderung der Hauptschlachten Friedrichs des Groſsen

wird man sich nicht entgehen lassen. Dem Bilde des Feldherrn Friedrich tritt das des unermüdlich tätigen Regenten gegenüber; eine Charakteristik Josephs II. schliefst sich an. Die neue Periode, die mit Friedrichs des Grofsen Tode beginnt, kann nur mit einer konkret und fafslich gehaltenen Darstellung der französischen Revolution, ihrer Gründe und ihres Verlaufs eröffnet werden; die Ereignisse der folgenden Jahre wird man um die Gestalt Napoleons gruppieren müssen, den man ebenso als Organisator seines Staates wie — an der Hand der Feldzüge von 1805 und 1806 — als grofsen Strategen würdigen mufs. Allen Schwung aber, alle Tiefe des Vaterlandsgefühls, dessen der Lehrer fähig ist, wird er zusammenfassen, wenn er Stein und Scharnhorst und die Ihrigen und die grofsen Taten der Befreiungskriege bespricht; der Gang des Ganzen, der Verlauf der grofsen Schlachten, das Gepräge der hervorragenden Persönlichkeiten mufs sich eingraben in Verstand und Herz des Schülers. Aus einer Klarlegung dessen, was der deutsche Bund nicht zu leisten fähig war, ergeben sich die Ziele der neuen Periode, ihre nationalen, konstitutionellen, wirtschaftlichen Bestrebungen; die Revolution von 1848 und die preufsischen Unionsbestrebungen werden, um dem Schüler verständlich zu werden, nicht allzu knapp erzählt werden dürfen. Die Darstellung des Zeitalters Kaiser Wilhelms beginnt mit der Heeresreform und dem Konflikt, erzählt ausführlich die Kriege, durch die die deutsche Einheit begründet ist, entwirft ein Bild vom neuen deutschen Reich, seinen politischen, militärischen, wirtschaftlichen Einrichtungen, geht auf die industrielle und soziale Entwicklung ein, wobei man an die dem Schüler früher geschilderten Kulturzustände der beginnenden Neuzeit, des siebzehnten Jahrhunderts, des Zeitalters Steins anknüpfen wird, und bespricht kurz die sozialen Reformgesetze, stellt unsere Beziehungen zu dem übrigen Europa seit 1871 in übersichtlicher Weise dar und schliefst an die Erzählung des Todes der ersten beiden deutschen Kaiser eine Übersicht der Regierungstätigkeit Wilhelms II.

Literatur: Schilling, Friedrichs des Grofsen Friedenstätigkeit. Jahrb. d. V. f. wiss. Pädagogik 25, 177.

Die Oberstufe. Seit die neuen Lehrpläne der Mittelstufe vier Jahre zugeteilt haben, ist der Unterricht der Oberstufe in der glücklichen Lage, wenigstens für die deutsche Geschichte ein gewisses Mafs historischer Kenntnisse bei dem Schüler voraussetzen zu dürfen. Er wird daher öfter als bisher in der Lage sein, an diese anzuknüpfen, hier und da auch einfachere Tatsachenreihen nicht von neuem ausführlich zu erzählen, sondern zur Wiederholung aufzugeben. Als seine Aufgaben werden sich etwa folgende ergeben: der dem Schüler bereits auf der Mittelstufe mitgeteilte Lehrstoff ist von neuem einzuprägen; er ist zugleich in stofflicher Hinsicht zu erweitern, indem nicht nur solche Tatsachen aus der nationalen Geschichte, deren Kenntnis zu ihrem tieferen Verständnis nötig ist, sondern zugleich — in der oben ausgeführten Beschränkung — ein reicheres Mafs von Tatsachen aus der nichtdeutschen Geschichte herangezogen wird; andrerseits, indem das Zuständliche stärkere Berücksichtigung findet und das innere Leben des Staates und die darauf einwirkenden Faktoren ausführlicher und in schärferer Zeichnung dem Schüler vorgeführt werden; er ist ferner zu vertiefen, indem die Motive der handelnden Personen klarer dargelegt und dadurch die Charaktere in hellere Beleuchtung gesetzt werden; indem auf die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs der Dinge ein schärferer Nachdruck gelegt wird; indem endlich einfache Typen und Begriffe aus den Grenzwissenschaften der Geschichte erörtert und veranschaulicht werden.

Der Kursus der Obersekunda leidet, seit sie die griechische und römische Geschichte zu bewältigen hat, unter der geringen Stundenzahl; die Fülle des Materials ist zu grofs, die Probleme nicht leicht. Die oft ins Feld geführte Behauptung, dafs die antike Geschichte einfacher sei als die spätere, wird sich darauf reduzieren, dafs allerdings die internationalen Beziehungen weit weniger verwickelt sind als in der Neuzeit; dagegen sind die sozialen, wirtschaftlichen, Verfassungsprobleme im ganzen dieselben. Die vielfach vorgeschlagene Sichtung und Beschneidung des Stoffes kann nur bis zu einem gewissen Punkte durchgeführt werden, wenn dieser Unterricht überhaupt noch die Aufgabe lösen will,

ein Bild von der antiken Staatsentwicklung zu geben und zugleich der Schriftstellerlektüre zu dienen. Die orientalische Geschichte kann auf dieser Stufe nicht übergangen werden; die Grofsartigkeit der hinterlassenen Denkmäler, der originale Charakter der orientalischen Kulturen, die Notwendigkeit, die Geschichte Israels einem gröfseren Zusammenhange einzuordnen, endlich die Rücksicht auf die Einwirkungen, welche Griechenland von dieser Seite erfahren hat, nötigen sie zu behandeln. Und zwar kann ich es auf dieser Stufe nicht für richtig halten, ihre Darstellung vor der Erzählung der Perserkriege in die griechische Geschichte einzuschalten: dadurch wird der chronologische Zusammenhang gestört, die griechische Geschichte in zwei Hälften zerrissen, altorientalische Kultureinflüsse auf die griechische Welt unverständlich. 9 bis 10 Stunden werden genügen, um ein Bild jener Kultur zu entwerfen; denn darauf wird es vornehmlich ankommen; von Ereignissen können und brauchen nur die allerwichtigsten, von Persönlichkeiten neben Nebukadnezar wohl nur die drei ersten Perserkönige eingehender geschildert zu werden. Die griechische Geschichte, eingeleitet durch eine Darlegung der geographischen Verhältnisse, beginnt mit einigen Worten über Schliemanns Ausgrabungen und die mykenische Kultur, wie sie dem Schüler, der Homer liest, nicht vorenthalten werden können. Die dorische Wanderung leitet über zum griechischen Mittelalter; dessen erste Jahrhunderte werden wirtschaftlich gekennzeichnet durch eine ländliche Eigenwirtschaft, — wie sie mit Heranziehung dessen, was der Schüler bei Homer über den Haushalt des Odysseus liest, leicht zu schildern ist —, politisch einerseits durch die spartanische Gemeindeverfassung, andrerseits durch die Ausbildung der Adelsherrschaft. Den Übergang zu veränderten Zuständen bildet die sich entwickelnde Seefahrt und Kolonisation. Teils auf dem revolutionären Wege der Tyrannis, teils auf dem ruhigeren der Gesetzgebung entwickelt sich das griechische Bürgertum und der Stadtstaat; Solon und Peisistratos erscheinen als Typen für beide Entwicklungsreihen; die Gesetzgebung des Kleisthenes schliefst diese Periode ab. Die Perserkriege beginnen eine neue Zeit enger Beziehungen zum Orient, hohen nationalen und kulturellen Aufschwungs, neuer politischer Anschauungen, die eine anschauliche Schilderung des politischen und wirtschaftlichen Lebens Athens und der Person des Perikles vergegenwärtigen wird. Auf die Darstellung des peloponnesischen Krieges und der in seinem Gefolge sich einstellenden politischen und sozialen Zersetzung folgt die der wachsenden Auflösung: die spartanische, dann die thebanische Hegemonie, das letzte Ringen Athens dürfen nur übersichtlich, mit Weglassung des Unwesentlichen, dargestellt werden. Den Abschlufs bildet die Schilderung der Sieges- und Kulturtaten Alexanders mit einem Ausblick auf die Kultur der Diadochenzeit.

Es folgt die römische Geschichte. Einer übersichtlichen Darstellung der Geographie Italiens, einer anschaulichen Schilderung Roms und der Campagna folgt eine Skizze der Verfassung und Wirtschaft, der allmählichen Ausbreitung der römischen Herrschaft in der Königszeit. Der Inhalt der Anfangszeit der Republik ist nur übersichtlich zu geben und am besten wohl sachlich anzuordnen nach äufseren Kämpfen um die Beherrschung der umgebenden Landschaft, inneren Kämpfen um die wirtschaftliche, soziale, politische Gleichstellung der Plebs; daran schliefst sich eine Darstellung des römischen Verfassungslebens. Auch die Eroberung Italiens wird man in knappster Weise schildern; nur der tarentinische Krieg erfordert auch auf dieser Stufe eine genauere Darstellung; es folgt eine Darstellung der Formen, unter denen Rom Italien beherrschte. Die nächste Periode, die der Kämpfe um die Beherrschung des Mittelmeers, beginnt mit einer Schilderung Karthagos; für den zweiten punischen Krieg ist Anschlufs an die Liviuslektüre geboten; es folgen die Kriege mit den Diadochenstaaten. Den Abschlufs der Periode bildet eine Darstellung der inneren Zustände Roms im zweiten Jahrhundert, welche von den wirtschaftlichen zu den sozialen, von diesen zu den politischen Zuständen übergeht und zunächst die agrarischen Reformversuche der Gracchen, dann überhaupt das folgende Zeitalter der Revolution verständlich macht. Diese Periode erfordert nach Disposition des Ganzen, Veranschaulichung des Einzelnen, Herausarbeitung

der Charaktere eine besonders gründliche Behandlung, nicht nur weil ihr mehrere der wichtigsten Schulschriftsteller angehören. sondern zugleich wegen ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung — ihr gehören die Ausbildung der Monarchie, die Vollendung des römischen Weltreichs und die ersten Zusammenstöfse mit der germanischen Welt an —, ferner wegen ihres grofsen Reichtums an scharf ausgeprägten, typischen Charakteren, endlich auch weil sie eine ganze Reihe immer wiederkehrender Erscheinungsformen des Völkerlebens dem Schüler verdeutlicht: agrarische, politische, soziale Reform, Revolution, Restauration, Aristokratie, Ochlokratie, Cäsarismus. Auf eine Schilderung der Lage des römischen Reiches um 30 n. Chr., aus der sich die Aufgaben der Kaiserzeit leicht ergeben, folgt die Darlegung der Persönlichkeit und Regierungstätigkeit des Augustus; seine germanischen Kriege sowie die weitere Geschichte der römischen Kaiser müssen aus Zeitmangel der Unterprima überwiesen werden.

Literatur: Donndorf, Griechenland, Ztsch. f. G.-W. 31, 209. Adel und Bürgertum im alten Hellas, ebenda 32, 577. Verfall des hellenischen Lebens, ebenda 26, 527. — Menge, Thermopylä, ebenda 38, 417. — Frick, Dispositionen der römischen Geschichte in Obersekunda. N. Jahrb. f. Päd. 128, 546, 638; aus dem Geschichtsheft meiner Obersekundaner (röm. Gesch.). Lehrpr. 8, 106. 11, 103; Tarent u. Pyrrhus, Lehrpr. 1, 13. — Böhme, Die älteste römische Geschichte im Unterricht der Oberklassen. Lehrpr. 42. — Donndorf, Gallier- und Perserkriege. Lehrpr. 2, 90. — Haupt, Verwertung des Livius im Geschichtsunterricht. Progr. Wittenberg 1890. — Schiller, Die Geschichte der römischen Kaiserzeit im höheren Unterricht. Zeitschr. f. G.-W. 41, 8. — Marcks, Die mykenische Zeit im Geschichtsunterricht. Progr. Friedr. Wilhelm-Gymnasium. Köln 1902.

Die Unterprima beginnt mit der Kaiserzeit, wobei die äufsere Reichsgeschichte nur kurz und übersichtlich zu zeichnen und das Hauptaugenmerk darauf zu richten ist, die Persönlichkeiten der hervorragendsten Herrscher zu charakterisieren und die innere Entwicklung in grofsen Zügen darzulegen, Verfassung und Verwaltung, soziale und wirtschaftliche, vornehmlich agrarische Verhältnisse, nebst einem Ausblick auf das geistige und religiöse Leben: der Schüler mufs eine Vorstellung davon bekommen, dafs in erster Linie innere Gründe den Verfall der antiken Kultur herbeiführten. Ein Kulturbild der altgermanischen Zustände gibt sodann die Grundlage zum Verständuis der späteren Entwicklung. Es folgt die Völkerwanderung, zuerst ihre Ursachen, sodann die Ereignisse in übersichtlicher Gliederung und als Abschlufs ein Bild der allmählich eingetretenen politischen, wirtschaftlichen, religiösen Umwälzung; als Anhang schliefst sich eine Übersicht der Entwicklung des Islam an. Die Persönlichkeit Karls des Grofsen und die Organisation seines Reiches bedürfen einer genaueren Darstellung, während die Zeit vor und nach ihm übersichtlich zu behandeln ist. Was die Gliederung der deutschen Kaiserzeit anlangt, so möchte ich glauben, dafs auch für den Primaner die Einteilung nach den drei Dynastien die einfachste und auch aus inneren Gründen zu rechtfertigen ist; der erste Kreuzzug, ein Bild der Persönlichkeit Innocenz' III. u. a. unterbrechen episodisch die Erzählung der deutschen Geschichte. Am Schlufs jedes Zeitabschnittes wird man die Ergebnisse kurz zusammenstellen. Besondere Beachtung werden dabei folgende Punkte verdienen: der Umfang des Reiches und seine Ausbreitung nach Nord und Ost, über Italien und Burgund; der Gesichtspunkt der inneren Einheit, wobei einerseits die militärischen und finanziellen Grundlagen des Königtums, andrerseits die Entwicklung der fürstlichen Landeshoheit zur Erörterung kommen; die Ausbildung des kirchlichen Einflusses von der Zeit der Ottonen bis auf Innocenz III. und die Bettelorden; die wirtschaftliche Entwicklung von einem rein naturalwirtschaftlichen Zeitalter bis zur Ausbildung von Handel und Handwerk; die ständische Entwicklung, die Ausbildung des Rittertums und des ritterlichen Sittlichkeitsideals, dann das Aufblühen des Bauernstandes und des Bürgertums im dreizehnten Jahrhundert. Ein umfassendes Kulturgemälde zieht das Facit und schliefst die Periode ab. In der folgenden Periode (bis 1500) werden im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte wie in der vorhergehenden vorwalten, nur dafs es seltener möglich ist, die Entwicklung an das tätige Eingreifen von Persönlichkeiten anzuknüpfen, und immer schwerer wird, die Darstellung der

politischen Sonderbildungen mit der Reichsgeschichte innerlich zu verbinden. Man wird am besten tun, nachdem man bei Gelegenheit der goldenen Bulle die Reichsverfassung gekennzeichnet hat, die wichtigsten Erscheinungen des damaligen politischen Lebens nebeneinander zu stellen: das landesfürstliche Walten Karls IV. als typisch für das damalige Territorialfürstentum, den schweizerischen Bauernstaat, die Städte, wobei man, wenn möglich, die Heimatstadt als Typus benutzt, und die Städtebünde, endlich den deutschen Ordensstaat; die kirchliche Entwicklung schliefst sich an die Geschichte Sigmunds an. Als Abschlufs der Periode dient eine Darlegung der europäischen Lage zu Maximilians I. Zeit; bei dieser Gelegenheit wird man das Wesentlichste aus der Geschichte der übrigen europäischen Völker im Mittelalter zusammenfassen. Ungezwungen fügt sich dem eine Darlegung der politischen und militärischen, wirtschaftlichen und sozialen, geistigen und religiösen Umwandlung, die den Anfang einer neuen Zeit bezeichnet, an; sie bildet die Grundlage für das Verständnis der Reformation Luthers, der sozialen und politischen Umsturzversuche in Deutschland, der Entstehung der habsburgischen Weltmonarchie und der grofsen Gegensätze der europäischen Politik. An die Geschichte der Reformation und Karls V. schliefst sich die der Gegenreformation, welche in schärferen Umrissen und ausführlicher, als es auf der Mittelstufe möglich ist, auf die aufserdeutsche politische und religiöse Entwicklung eingeht. Der grofse deutsche Krieg zeigt dann die Gegensätze der Konfessionen, der kaiserlichen und fürstlichen Gewalt, des habsburgischen Weltreiches und der übrigen europäischen Nationen in einem grofsen Kampfe vereinigt auf. Eine Schilderung der politischen, wirtschaftlichen, geistigen Folgen des Krieges, eine geschichtlich-geographische Übersicht der damaligen europäischen Staaten beschliefst das Pensum der Unterprima.

Literatur: Donndorf, Materialien für den Geschichtsunterricht. Lehrpr. 5, 44. 9, 76. — Fischer, Die geschichtliche Lehraufgabe der Unterprima. Päd. Archiv 1894. — Gröfsler, Das Werden einer deutschen Stadt, veranschaulicht an der Entstehung der Stadt Eisleben. Lehrpr. 14, 92. 15, 17. 17, 72. — Neubauer, Die Germanen nach der Völkerwanderung; Deutschland im 13. Jahrhundert. Kulturgeschichtliche Lehrproben aus dem Unterricht in Prima. Zeitschr. f. d. geschichtl. Unterr. I. 1897. — Schiller, Die Geschichte der römischen Kaiserzeit im Geschichtsunterricht. Zeitschr. f. G.-W. 41. — Becker, Die römische Kaiserzeit im Mittelschulunterricht. Zeitschr. f. öst. Gymn. 1898. — Marcks, Die römische Kaiserzeit im Unterricht unserer höheren Lehranstalten. Zeitschr. f. G.-W. 55. — Kreutzer, Zur römischen Kaisergeschichte. Monatsschr. f. höh. Schulen I. 1902. — Harnack, Zur Behandlung der römischen Kaisergeschichte. Ebenda. — Herfurth, Der Lehrstoff für Geschichte, bes. des Mittelalters. Progr. Joh. Hamburg 1902.

Für Oberprima ist zunächst die Anordnung zu erwägen. Es ist eine alte Erfahrung, dafs das 19. Jahrhundert, wenn es von dem Lehrer der zeitlichen Reihenfolge gemäfs, also erst im letzten Semester der Prima, behandelt wird, unter dem Drange der Vorbereitung auf das Abiturientenexamen in vielen Fällen nicht ganz zu seinem Rechte kommt und zu dürftig behandelt wird. Und doch stehe ich nicht an, dieses Zeitalter als das wichtigste für die geschichtliche, politische, nationale Bildung unserer Schüler zu bezeichnen; es wäre aufserordentlich bedauerlich, wenn die grofsen Probleme und die grofsen Persönlichkeiten des 19. Jahrhunderts nicht zu klarer Auffassung gelangten. Kann dem durch eine andere Anordnung der Zeitalter abgeholfen werden, wie sie nach Schumann und Stutzer zuletzt Baumeister vorgeschlagen hat? Ist es angängig, die neuste Zeit seit dem Beginn der französischen Revolution vorweg zu nehmen, die Zeit von 1648—1789 erst nachher zu bringen? Ich halte diesen Weg, gegen den ja von dem Gesichtspunkt der historischen Kontinuität aus manches zu sprechen scheint, für gangbar und habe ihn als gangbar erprobt. Voraussetzung bleibt freilich, dafs die mitteren Klassen ihre Schuldigkeit getan haben und der Schüler sich dort eine gute Kenntnis der brandenburgisch-preufsischen Geschichte von 1640 an erworben hat. Trifft diese Voraussetzung zu, so wird er sich leicht zurechtfinden, denn er wird etwaige Lücken der Kenntnis unschwer mit Hilfe des Lesebuchs oder des Lehrers ergänzen können; er ist ja kein Kind mehr und steht an der Schwelle der Universität, die ihm die Teile der Wissenschaft in weit ungeordneterer Reihenfolge zuführt. Der Gewinn

aber ist bedeutsam. Der Entwicklungsgang, der geschichtliche Inhalt des 19. Jahrhunderts wird dem Sekundaner immer nur zu einem kleinen Teile klar gemacht werden können, anders als die vorangehende Zeit, die man ihm weit besser nahezubringen vermag. Jetzt wird es möglich sein, ihm von dieser mächtigen, reichen Zeit ein Bild zu entwerfen, das sich nicht nur seinem Gedächtnis einprägt, sondern die Tiefen seines Gemüts ergreift.

Dieser Anordnung gemäfs würde der Unterricht sich zunächst mit dem Zeitalter der Ausbildung der absoluten Fürstenmacht beschäftigen. Er geht dabei von England und Frankreich aus, indem er dort das Mifslingen der Anläufe der Stuarts und die Entwicklung des parlamentarischen Regiments, hier die durch Richelieu und Ludwig XIV. vollendete Staatseinheit und Fürstenallmacht in Verwaltung, Heer, Wirtschaft, ja auf dem Gebiete der Religion darstellt. Daran aber würde man unmittelbar die Darstellung des Verfalls des französischen Staatswesens, der Gründe und Anlässe der Revolution, ihrer Ziele, ihres Verlaufs schliefsen; es wird dabei auf eine scharfe Disposition, insbesondere die Scheidung der ersten beiden Perioden, von denen die eine möglichst weitgehende individuelle Freiheit, die andere, dem entgegengesetzt, die Allmacht des Staates gegenüber dem Individuum proklamiert, ferner auf eine sorgfältige Charakterisierung der leitenden Persönlichkeiten ankommen. Es schliefsen sich daran die Koalitionskriege, um die Gestalt Napoleons gruppiert. Von 1806 an stellt der Unterricht wieder Deutschland in den Mittelpunkt, schildert das damalige Preufsen, den Sturz Preufsens und dann Österreichs, die Neugründung des preufsischen Staates auf neuer Grundlage durch Stein, Scharnhorst, Hardenberg, die Befreiungskriege, den Wiener Kongrefs und die Mifsbildung des deutschen Bundes. Es folgt das Zeitalter des deutschen Bundes, eingeleitet durch eine Charakteristik der politischen, wirtschaftlichen, sozialen Bestrebungen unsers Jahrhunderts. Es hebt an mit einer übersichtlichen Darstellung der südeuropäischen Revolutionen, schildert die nationalen und konstitutionellen Bestrebungen in Deutschland und die Reaktion Metternichs, die Revolution von 1830 und ihre Folgen, die Anfänge Friedrich Wilhelms IV., die französische Revolution von 1848; ihr schickt man vielleicht am besten eine knappe Übersicht der inneren englischen Entwicklung voraus, während sich die Geschichte der deutschen Revolution und der preufsischen Unionsbestrebungen natürlich anschliefst. Nachdem dann Napoleon III. und seine Kriege geschildert sind, wendet sich der Unterricht zu Deutschland zurück, und schildert das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. Indem Ereignisse der aufserdeutschen Geschichte nur in episodischer und übersichtlicher Behandlung herangezogen werden, wird der Nachdruck auf die Darstellung der äufseren und inneren Geschichte Preufsens und des neuen Reiches bis 1888 gelegt. Es wird sich empfehlen, ein ausgeführtes Bild unserer politischen Einrichtungen zu geben, wobei man an früher Geschildertes anzuknüpfen und auch von unseren wirtschaftlichen Zuständen, von Ein- und Ausfuhr, Finanzen, sozialen Verhältnissen und sozialer Politik reden müfste. Von besonderer Bedeutung aber wird es sein, die grofsen Persönlichkeiten dieses Zeitabschnittes in vertiefter Charakteristik dem Schüler nahe zu bringen. Verständnisvolle, verehrende Liebe vor allem zu Wilhelm I. und seinem Kanzler mufs ein κτῆμα ἐς ἀεί sein, das die Schule ihren Zöglingen mit ins Leben gibt; Bismarcks Reden in der Baumeisterschen Auswahl werden ein vortreffliches Hilfsmittel sein, um diese Persönlichkeit für die Erziehung fruchtbar zu machen.

Jetzt kehrt der Unterricht zu der älteren brandenburgischen Geschichte zurück: er benutzt das Werden des ostelbischen Kolonialstaats als Beispiel für die Entwicklung eines deutschen Territorialstaats überhaupt, seiner Machtmittel, seiner Verwaltung, seiner Einkünfte. Es folgt die Geschichte des grofsen Kurfürsten und der drei ersten preufsischen Könige, wobei neben der äufseren die innere Entwicklung zu betonen ist; den Abschlufs bildet ein Gemälde des absolut regierten, ständisch gegliederten Staates Friedrichs des Grofsen.

Literatur: Richter, Systematische Gliederung des Unterrichtsstoffes in der neuen Geschichte. Lehrpr. 3. 97. — Direkt.-Konferenz Schlesw.-Holstein, 1886. — Schiller, Die neueste Geschichte im Gymnasium. Zeitschr. f. G.-W. 43, 513. — Asbach Gliederung des Geschichts-

stoffes für die neueste Zeit. Progr. Prüm 1890. — Stutzer, Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima. Lehrpr. 37, 95. — Neubauer, Die konstituierende Versammlung 1889/91. Lehrpr. 28, 63; die Geschichte der französischen Revolution in Oberprima. Lehrpr. 49, 46; Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht. — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen. 1896. — Schumann, Zum Unterricht in den neuesten Geschichten in Prima. Progr. Wandsbeck 1895. — Stutzer, Wann und wie ist die Zeit Wilhelms I. in Prima zu behandeln? Lehrpr. 54. — Baumeister, Ausgewählte Reden des Fürsten Bismarck. Halle 1903. — Ders., Lehrpr. 57. — Neubauer, Bismarcks Reden im Unterr. der Prima. Lehrpr. 78.

Frankfurt a. M. Neubauer.

## Geschicklichkeit

1. Sprachliches (Geschicklichkeit, Fertigkeit, Gewandtheit). 2. Psychologische Entstehung der Geschicklichkeit. 3. Erziehender Wert. 4. Gefahren.

**1. Sprachliches.** (Geschicklichkeit, Fertigkeit, Gewandtheit.) »Geschicklichkeit« gehört sprachlich zu dem Zeitwort »schicken«, das selbst wieder das Faktitivum zu dem mittelhochdeutschen schëhen = »geschehen« ist; »schicken« heifst darnach (was für die Zeit des Mittelhochdeutschen wirklich belegbar, aber schon für die Zeit des Althochdeutschen wenigstens erschliefsbar ist): machen, dafs etwas geschieht (geschicht), schaffen, tun, bewirken, ins Werk setzen, ausrichten, gestalten, fügen, ordnen, anordnen, zurechtlegen, bereiten, rüsten. Von »schicken« ist zunächst abgeleitet: der »Schick« und das »Geschick«, letzteres in einem ganz ähnlichen Sinne, wie »Geschicklichkeit«, nur dafs dieses mehr der Büchersprache angehört, während »Geschick« oder »Geschicke« (letzteres mit pleonastischem »e«, wie vor allem thüringische Mundart es liebt) in der Volkssprache bevorzugt wird. Beide bezeichnen die Anstelligkeit, Fähigkeit und Gewandtheit zu etwas, die Art, sich leicht in etwas zu finden. Mit »Geschicklichkeit« verwandt sind die Ausdrücke »Fertigkeit« und »Gewandtheit«. Während man aber z. B. von Fertigkeiten reden kann, spricht man nicht in demselben Sinne von Geschicklichkeiten, in Bezug auf Schreiben und Zeichnen z. B. spricht man nur von Fertigkeiten. Beiden Ausdrücken gemeinsam ist dagegen die Beziehung auf eine körperliche Tätigkeit (Fertigkeit des Klavierspielens, Zeichnens, eigentliche Kunstfertigkeiten, wie Holzschnitzen, Sticken usw.; Geschicklichkeit im Klavierspielen, in weiblichen Handarbeiten). Beiden gemeinsam ist auch die fast ausschliefsliche Beziehung auf die Fähigkeit der Hand zur Ausführung irgend einer Arbeit. (Man vergleiche Handfertigkeit und Handgeschicklichkeit; letzteres reicht aber nach dem gegenwärtigen Stande des Sprachgebrauchs in seiner Bedeutung weiter, als ersteres.) Dem Ausdruck »Gewandtheit« ist diese ausschliefsliche Beziehung auf die Fähigkeit der Hand völlig fremd; er geht auf den ganzen Körper und bezeichnet zunächst die Fähigkeit desselben, sich leicht nach allen Seiten zu wenden (Gewandtheit im Turnen, Tanzen, Fechten, Ringen) und dann im übertragenen Sinne die Fähigkeit, sich in den verschiedenen Lagen des Lebens und in den verschiedenen Verhältnissen des gesellschaftlichen Verkehrs rasch und leicht zurechtzufinden und zu bewegen (der vielgewandte Odysseus, ein gewandter Unterhalter usw.). Früher bezeichnete man diese allgemeine Gewandtheit zum Teil auch mit Geschicklichkeit (so spricht Goethe von »liebenswürdigen Geschicklichkeiten«); aber neuerdings hat offenbar das Wort »Gewandtheit« diese frühere Bedeutung von »Geschicklichkeit« fast ausschliefslich auf sich abgelenkt — es ist hier eine Art Teilung der Arbeit eingetreten, wie man sie auch sonst im Leben der Sprache mannigfach beobachten kann.

**2. Psychologische Entstehung der Geschicklichkeit.** Dafs alle diese Fähigkeiten zur Bereicherung des geistigen Wesens beim Zöglinge dienen würden und dafs ihre Erwerbung deshalb ein erstrebenswertes Ziel wäre, ist ohne weiteres einleuchtend. Um nun aber die Mafsregeln, die man treffen müfste, um sie dem Zöglinge anzuerziehen, richtig wählen zu können, ist nötig, dafs man sich klar macht, wie solche Fähigkeiten im Menschen entstehen. Das soll hier zunächst für die »Geschicklichkeit« versucht werden, und zwar für diejenige Geschicklichkeit, bei der es sich vorzugsweise um eine gewisse Fähigkeit der Hand handelt; bezüglich der Geschicklichkeit im weiteren Sinne, wie sie soeben be[illegible] wurde, sei auf den Artikel »Gewa[illegible] verwiesen.

Gehen wir bei dieser Untersuchung von einem ganz gewöhnlichen Beispiel aus. Es mag sich darum handeln, dafs der Schüler ein Wort, das er bisher nur gesprochen hat, nun auch schreiben lernen soll (hier unter Schreiben nicht die orthographische, sondern die kalligraphische Leistung verstanden). Wenn einer ein geschickter Schreiber werden will, so gehört dazu, dafs er die einzelnen Buchstaben und ihre verschiedenen Verbindungen zu Wörtern richtig auffassen und richtig in der Schrift wiedergeben lernt und dafs er es zuletzt auch zu Geläufigkeit im Schreiben bringt. Zunächst also hat der, der schreiben lernen will, die Form der einzelnen Buchstaben richtig auffassen zu lernen. Das geschieht dadurch, dafs er veranlafst wird, die einzelnen Buchstaben in ihre Elemente zu zerlegen und diese sich erst einzeln zur Klarheit zu bringen. Es handle sich nun um den Buchstaben g des kleinen deutschen Schreibalphabets. Der Buchstabe wird an die Wandtafel geschrieben und dabei sein Name eingeprägt, dann wird der Buchstabe in seine Elemente zerlegt: Aufstrich, oval mit Linksdruck, obere Schlinge mit Linksdruck, endlich Keil mit Verbindungsschlinge zum nächsten Buchstaben. Es soll dabei nicht, wie es methodisch richtig wäre, angenommen werden, dafs o und h schon früher geschrieben worden, sonst müfste es einfach heifsen: Der Buchstabe besteht aus o und h in der Anordnung, dafs usw. Ist nun die Zerlegung des Buchstabens in seine Elemente erfolgt, so gilt es, diese Elemente wieder zum Buchstaben zusammenzusetzen, der nun als die ganze Reihe der soeben angegebenen einzelnen Gesichtsvorstellungen erkannt wird. Diese Reihe zu einem Schreibbuchstaben vereinigter Gesichtsvorstellungen gilt es sodann einzuprägen, und zwar auch in der richtigen Reihenfolge einzuprägen, wobei zunächst eine vorläufige Nachbildung durch Schreiben mit dem Finger in der Luft ohne Schreibstift versucht werden mag. Darauf folgt die eigentliche Einübung des Buchstabens. Traten vorher schon beim Luftschreiben eine ganze Anzahl von Bewegungsempfindungen auf, so kommen jetzt noch weitere hinzu, kombiniert mit Berührungsempfindungen; die Feder oder der Stift müssen in einer ganz bestimmten Weise angefafst, dem Körper und der Hand mufs eine ganz bestimmte Haltung gegeben werden, die Hand mufs beim Schreiben des Buchstabens über die Schreibfläche hinweggleiten (wobei sich ebenfalls Bewegungsempfindungen, kombiniert mit Berührungsempfindungen, einstellen), und dazu gesellen sich noch die zahlreichen Lageempfindungen, die in den auf den Synovialfalten der Gelenke, Bänder, Sehnen und Muskeln ausgebreiteten sensibeln Nervenendigungen dadurch entstehen, dafs bei den verschiedenen Schreibbewegungen der Finger die Gelenkflächen stärker oder schwächer gegeneinander gedrückt und aneinander verschoben werden. Diese Einübung geht freilich anfangs nicht sogleich leicht und glatt von statten. Vielmehr werden im Anfange oft unzweckmäfsige Schreibbewegungen gemacht, ähnlich wie bei den ersten Greifversuchen des Kindes auch viele unzweckmäfsige Bewegungen gemacht werden. Aber wie bei den Greifversuchen des Kindes nach und nach die Bewegungen immer zweckmäfsiger werden, so treten auch beim Schreiben infolge fleifsiger Vergleichung dessen, was der Schüler geschrieben hat, mit den Musterbildern und durch fortgesetzte Übung nach und nach die unzweckmäfsigen unter den Schreibbewegungen des Schülers immer mehr zurück, und durch die immer häufiger gelingende Nachbildung geht das Bild des zu schreibenden Buchstabens mit den dazu gehörigen Muskelbewegungs- und Lageempfindungsvorstellungen eine immer innigere Verbindung (sog. Verschmelzung) ein.

Was bei diesem Prozesse im materiellen Substrat des Geistes, im Gehirn und zwar speziell in der Grofshirnrinde, vorgehen mag, kann man sich etwa folgendermafsen vorstellen: Zunächst bleibe etwa in einer Ganglienzelle der Grofshirnrinde ein Erinnerungsbild der Gesichtsempfindung des Buchstabens, d. h. eine durch die betreffende Erregung der Empfindungsnerven hervorgerufene materielle Spur, zurück, in einer anderen Zelle der Hirnrinde entsprechend ein Erinnerungsbild von der Gehörempfindung des Buchstabennamens, in einer dritten Zelle ein Erinnerungsbild der Empfindung, die der Schüler in seinen Sprachwerkzeugen hatte, als er den Namen des Buchstabens aussprach, der sog. Sprechbewegungsempfindung, und endlich mag

auch die Empfindung, die der Schüler beim Schreiben des Buchstabens hatte, an einer vierten Stelle ein Erinnerungsbild hinterlassen. Dafs diese vier Erinnerungsbilder wirklich an verschiedenen Stellen, nicht an derselben Stelle der Gehirnrinde niedergelegt werden mögen, machen Tatsachen der Hirnphysiologie und -pathologie wenigstens wahrscheinlich. Von diesen Erinnerungsbildern oder Vorstellungen: der Gesichtsvorstellung, der Gehörvorstellung, der Sprechbewegungsvorstellung und der Schreibbewegungsvorstellung des Buchstabens kann man aber annehmen, dafs sie miteineinder in Verbindung stehen, weil die Ganglienzellen, in der wir sie uns aufgespeichert denken, durch sog. Associationsfasern miteinander verknüpft sind, so dafs sich eine Erregung von jeder Erinnerungszelle auf sämtliche andere beteiligten Erinnerungszellen fortzusetzen vermag. Es können also mit den Gliedern derjenigen Vorstellungsreihe, die sich auf die Schreibbewegung des Buchstabens bezieht, auch die Glieder derjenigen Vorstellungsreihe, die sich auf die Sinnesempfindungen des Buchstabens beziehen, wieder reproduziert werden und umgekehrt. Indem sich nun mit den Gliedern einer solchen Reihe von Sinnesvorstellungen immer dieselben Bewegungen des Körpers so innig associieren, dafs sich diese Bewegungen als eine durch den Zusammenhang der Associationsfasern hervorgerufene organische Begleitung der betreffenden Sinnesvorstellungen jedesmal einstellen, mag dasjenige entstehen, was man Geschicklichkeit oder Fertigkeit nennt. Und diese Association wird mit jeder Wiederholung des Prozesses inniger werden, weil die Nervenbahnen, je öfter sie in Erregung versetzt worden sind, um so leichter auf die Erregung hin »ansprechen«. Zuletzt brauche ich blofs die Vorstellung der Schreibbewegung zu haben, und sofort wird mir auch der ganze grofsartige Mechanismus des Hirnes dienstbar werden: es wird sich die Innervation der motorischen Nerven einstellen, durch welche die Finger zum Behufe des Schreibens in Bewegung gesetzt werden und mit ihr auch die Erregung der anderen Nerven, die die für die Aussprache des Buchstabens nötigen Sprachbewegungen, sowie das Hörbild und das Gesichtsbild des Buchstabens reproduzieren.

Und wie mit dem Schreiben, so ist es mit jeder anderen Geschicklichkeit, nicht blofs mit der im Zeichnen und in der sog. Handfertigkeit, sondern auch mit der des Virtuosen auf irgend einem Instrumente, des Präzisionsarbeiters (Feinmechanikers), des Taschenspielers, Glasbläsers, Modelleurs, Malers, der Spitzenklöpplerin, der Künstlerin in weiblichen Handarbeiten usw. Die betreffenden Bewegungen werden zuletzt gewissermafsen automatisch. »Das Geheimnis aller Virtuosität beruht darauf, willkürliche Bewegungen zu unwillkürlichen, oder den Körper aus einem Instrument, auf welchem man spielt, vielmehr zu einem, welches selber spielt, zu machen.« (Lazarus.)

Will man also Fertigkeit und Geschicklichkeit dem Zöglinge anerziehen, so handelt es sich zunächst darum, die sehr komplizierte Tätigkeit, die überall zu Grunde liegt, in die richtigen Elemente zu zerlegen, die für die verschiedenen Gebiete der Fertigkeit und Geschicklichkeit sehr verschieden sind, diese Elemente dann richtig wieder zusammenzusetzen und die Übung in dieser zusammengesetzten Tätigkeit solange fortzusetzen, bis schliefslich völlige, fast automatische Leichtigkeit in der Produktion erreicht ist.

**3. Erziehender Wert.** Die pädagogische Bedeutung dieser Geisteszustände liegt sowohl auf dem Gebiete der Regierung, wie auf dem des Unterrichts und der Zucht (s. darüber: Erziehung zur Arbeit). Insbesondere ist hier hervorzuheben, dafs durch Übung vielfacher Geschicklichkeit auf verschiedenen Gebieten ein viel gesunderes Verhältnis zwischen Wissen und Können hergestellt werden kann, als es jetzt vielfach bei der Erziehung vorhanden ist. »Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius einem Zeitalter machen kann, sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten.« So sagt Pestalozzi, und nach diesem Grundsatze hat er auch bei allen den Versuchen, die er machte, um das Ideal seines Lebens in die Wirklichkeit einzuführen, stets gehandelt. Die Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit kann geradezu bedroht werden, wenn es versäumt wird, zwischen Wissen und Können ein Gleichgewicht herzustellen. Blofses Wissen bläht auf; wer sich in Fertigkeiten und Geschicklichkeiten versucht hat, wird im allgemeinen viel nüchterner und be-

scheidener bleiben; er wird auch viel eher in der Lage sein, sich in den nicht seltenen Fällen, wo Handgeschicklichkeit im Leben eine Rolle spielt, besser fortzuhelfen, als einer, der dieser Fähigkeit entbehrt.

**4. Gefahren.** Andrerseits mufs aber freilich auch darauf aufmerksam gemacht werden, dafs der blofsen Geschicklichkeit auch ein zu hoher Wert beigemessen werden kann und dafs man auch auf diesem Gebiete der in der Erziehung so weit verbreiteten Verkehrtheit begegnet, die blofse Leistung im Vergleich zu dem inneren Willenszustande desjenigen, der die Leistung vollbracht hat, zu überschätzen. Es kann eine technisch unvollkommene Leistung pädagogisch doch sehr wertvoll sein, weil die Hingabe des Arbeitenden an die Aufgabe eine vollkommene war, und es kann umgekehrt eine technisch nicht anzufechtende Leistung pädagogisch ganz wertlos sein, weil der, von dem sie vollbracht wurde, etwas noch weit besseres zu leisten im stande war. Dies hat man z. B. auf dem Gebiete des sog. Handfertigkeitsunterrichts und der von ihm gelieferten Erzeugnisse oft nicht genügend beachtet. Vor allen Dingen hüte sich der Erzieher auch auf dem Gebiete der Fertigkeit und Geschicklichkeit, wie auf jedem anderen, dem Zöglinge den Glauben beizubringen, dafs er nun nach irgend einer Richtung fertig sei. Das erzeugt nur Hochmut und absprechendes Wesen, wie schon Goethe sagt:

»Dem Fertigen ist's niemals recht zu machen,
Ein Werdender wird immer dankbar sein.«

Ein solcher dankbarer Werdender sollte jeder Mensch Zeit seines Lebens bleiben.

Literatur: Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1875. — Du Bois-Reymond, Über die Übung. Berlin 1881. — Lazarus, Leben der Seele. 3. Aufl. Berlin 1883. — Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 5. Aufl. Jena 1900.

Leipzig-Eutritzsch. O. W. Beyer.

## Geschlechter

s. Knaben und Mädchen

## Geschlechtstrieb

1. Beziehung zur Pubertät. 2. Verfrühte und perverse Entwicklung des Geschlechtstriebes. 3. Behandlung der Anomalien des Geschlechtstriebes.

**1. Beziehung zur Pubertät.** In der Regel fällt die Entwicklung des Geschlechtstriebes bei gesunden Individuen mit der sog. Pubertät zusammen. Letztere ist durch eine gröfsere Reihe körperlicher Veränderungen — Eintritt der Menstruation, Entwicklung der Behaarung im Bereich der Genitalien, Entwicklung der Brustdrüsen, Formveränderungen des Kehlkopfes usw. (s. unter Pubertät) — charakterisiert. Die Pubertätsentwicklung beginnt in Deutschland meist im 14. oder 15. Lebensjahr bei den Mädchen, im 15. oder 16. Lebensjahr bei den Knaben und erstreckt sich meistens über 2—3 Jahre. Zuweilen beginnt sie bereits im 13., 12. und ganz ausnahmsweise schon im 11. Lebensjahr, ohne dafs man in solchen Fällen stets von krankhafter Veranlagung sprechen könnte. Im Süden fängt die Pubertätsentwicklung überhaupt früher (in der Nähe der Tropen z. B. schon im 8. Lebensjahr), im Norden später an. Eine Verspätung um 1—3 Jahre kommt auch in unserem Klima nicht selten vor. Oft, aber nicht stets beruht sie auf Ernährungsstörungen oder konstitutionellen Krankheiten (Chlorose). Die Entwicklung des Geschlechtstriebs läuft der körperlichen Pubertätsentwicklung parallel. Geht erstere letzterer erheblich voran oder folgt sie letzterer erheblich nach, so liegt der Verdacht auf krankhafte Vorgänge nahe. Verfrühte Entwicklung des Geschlechtstriebes fällt oft mit abnormer Steigerung, verspätete mit abnormer Verkümmerung desselben zusammen. Für den Pädagogen hat selbstverständlich nur die verfrühte Entwicklung und die Steigerung des Geschlechtstriebes praktische Bedeutung. Von geringerer Bedeutung sind die abnormen Richtungen des Geschlechtstriebes, wie sie zuweilen schon in der Kindheit auftreten.

**2. Verfrühte Entwicklung des Geschlechtstriebes.** a) Ursachen. Zuweilen beobachtet man eine verfrühte Entwicklung ohne jede nachweisbare Veranlassung. So sind Fälle bekannt (Campbell), in welchen

bei einem zweijährigen Knaben die körperliche Pubertätsentwicklung bereits im wesentlichen vollendet war und der Geschlechtstrieb sich schon zu regen begann. Ich selbst kenne ein Mädchen aus schwer belasteter Familie, bei welchen schon in den ersten Lebensjahren vierwöchentliche Blutungen aus den Genitalien auftraten. Meist handelt es sich in solchen Fällen um erblich schwer belastete Individuen. Öfter ist das verfrühte Auftreten des Geschlechtstriebes auf vorzeitige Beschäftigung der Phantasie mit sexuellen Vorgängen oder auf bestimmte körperliche Reize zurückzuführen. Die vorzeitige Beschäftigung der Phantasie mit sexuellen Dingen kommt gewöhnlich dann zu stande, wenn Kinder Gelegenheit haben schon sehr früh Romane zu lesen — einerlei ob diese schlüpfrigen Inhalt haben oder nicht — oder Gespräche Erwachsener über sexuelle Dinge anzuhören (verfrühter Theaterbesuch), oder sexuelle Vorgänge direkt zu beobachten (Haustiere, zoologische Gärten, bei der Arbeiterbevölkerung Zusammenschlafen von Eltern und Kindern). Daneben spielt auch die direkte Verführung eine grofse Rolle. Unsittliche Attentate auf Mädchen vor der Pubertätszeit lenken nicht selten die Phantasie zum erstenmal auf Abwege. In manchen Bevölkerungsschichten treiben die Erwachsenen geradezu einen gewissen Sport damit, Kindern von sexuellen Vorgängen zu erzählen, und freuen sich über das ausbleibende Verständnis. Dies Ausbleiben des Verständnisses ist nur Schein. Es ist geradezu wunderbar, wie rasch der Kopf des Kindes aus einzelnen Andeutungen sich in solchen Dingen einen annähernd richtigen Zusammenhang konstruiert und wie geradezu zwangsmäfsig die Phantasie des Kindes sich nun mit diesen Dingen beschäftigt. Erst sekundär tritt in diesem Fall zu der Steigerung des Geschlechtstriebes die Onanie hinzu. Jede der soeben angegebenen Tatsachen könnte ich sofort durch zahlreiche einzelne Krankengeschichten belegen. Das an zweiter Stelle angeführte Moment, welches sehr oft zur verfrühten Entwicklung des Geschlechtstriebes führt, besteht in bestimmten körperlichen Reizen. Die Onanie bildet hier gewöhnlich das Mittelglied, die Vorläuferin der Steigerung des Geschlechtstriebes. Bei Mädchen ist es z. B. nicht selten, dafs infolge Ansiedelung des sehr verbreiteten Madenwurms (Oxyuris vermicularis) eine juckende Entzündung der Scheide und namentlich des Scheideneinganges eintritt. Dieser Reiz führt zunächst zu einfachen Scheuerbewegungen. Aus letzteren werden nach und nach onanistische Manipulationen. Schliefslich ist es nicht mehr der Juckreiz, sondern das mit dem Scheuern usw. verknüpfte Wollustgefühl, welches immer wieder zu den onanistischen Manipulationen verführt. Bei den Knaben spielt oft die Phimose (Vorhautverengerung) und die Balanoposthitis (Entzündung auf der Innenfläche der Vorhaut und auf der Eichel) eine ähnliche Rolle. Auch Erytheme und Ekzeme (Hautausschläge) im Bereich der Genitalien sind bei beiden Geschlechtern oft in dieser Weise wirksam. Hier führt also ein peripherischer Reiz zu Onanie, und erst mit dieser entwickelt sich die verfrühte Steigerung des Geschlechtstriebes. Die Verführung zur Onanie durch Mitschüler wirkt gewöhnlich auch in dieser Weise. Das verführte Kind onaniert zunächst meist, ohne dafs der Geschlechtstrieb irgendwie schon vorhanden oder gar gesteigert wäre, und erst mit und infolge der Onanie stellt sich der verfrühte und oft auch zugleich gesteigerte Geschlechtstrieb ein. Bei manchen sehr tiefstehenden Schwachsinnigen beobachtet man sogar, dafs die Onanie stets ein automatischer Akt bleibt und zu einer Steigerung des bewufsten Geschlechtstriebes gar nicht führt.

Jedenfalls ergibt sich aus den vorstehenden Erörterungen, dafs das verfrühte Auftreten des Geschlechtstriebes in sehr verschiedener Weise zu stande kommt und in viel verwickelteren Beziehungen zur Onanie steht, als Laien es gewöhnlich annehmen. Für die Behandlung ist eine Berücksichtigung dieser verschiedenartigen Entwicklung dringend geboten.

b) Äufserungen des verfrühten Geschlechtstriebes. Der verfrühte Geschlechtstrieb ist meist zugleich ein gesteigerter. Zuweilen übertrifft er sogar denjenigen des geschlechtsreifen Individuums. Er äufsert sich in den meisten Fällen in excessiver Onanie, wobei jedoch daran zu erinnern ist, dafs, wie erörtert, in vielen Fällen die Onanie der Steigerung des Geschlechts-

triebes als ursächlicher Faktor vorangeht. Selten kommt es schon in der Kindheit zu wirklichen Coitusversuchen mit Personen des anderen Geschlechts. So hat man bei jugendlichen männlichen Schwachsinnigen unsittliche Attentate gegen weibliche Personen ihrer Umgebung, zuweilen auch gegen nahe Verwandte (im Fall Kelps z. B. gegen die eigene Mutter) beobachtet. Bei weiblichen Schwachsinnigen kommt es unter solchen Umständen gelegentlich zur Prostitution schon vor dem 15. Lebensjahr. Wo Coitusversuche mifslingen, kommt es nicht selten zu mutueller Onanie (zuweilen auch unter Geschwistern). Auch sexuelle Annäherung an Tiere wird mitunter beobachtet. Speziell kommen auf Grund eines verfrühten und gesteigerten Geschlechtstriebes bei der Landbevölkerung gelegentlich schon in der Kindheit sodomitische Akte vor. Alle diese Äufserungen des verfrühten Geschlechtstriebes müssen, wie aus den obigen Erörterungen über Verführung usw. hervorgeht, keineswegs stets krankhaft sein. Es ist nur richtig, dafs der gesteigerte Geschlechtstrieb bei geisteskranken Kindern (Schwachsinnigen) und krankhaft veranlagten Kindern (Erblich-belasteten) besonders häufig zu schweren Äufserungen, wie sehr excessiver Onanie, Prostitution, unsittlichen Attentaten, Sodomie usw. führt. Bei gesunden Kindern führt er gewöhnlich nur zur Onanie.

c) Perverse Richtungen des verfrühten Geschlechtstriebes. In seltenen Fällen nimmt der verfrühte und gesteigerte Geschlechtstrieb insofern eine pathologische oder perverse Richtung, als trotz normaler Entwicklung der Genitalien die Genitalempfindungen denen des anderen Geschlechtes entsprechen und der Geschlechtstrieb sich daher auf das gleiche Geschlecht richtet. Es handelt sich also um Knaben, deren ganzer Charakter und deren Geschlechtsempfindung weiblich ist, und um Mädchen, deren ganzer Charakter und deren Geschlechtsempfindung männlich ist. Erstere suchen ihre geschlechtliche Befriedigung bei anderen Knaben und zwar bald durch mutuelle Onanie, bald durch Reibung der Genitalien aneinander usw. Letztere suchen ihre geschlechtliche Befriedigung bei anderen Mädchen und zwar gleichfalls gewöhnlich durch mutuelle Onanie (Tribadie). Wo diese Umkehr der sexuellen Gefühle schon in der Kindheit auftritt, handelt es sich fast ausnahmslos um kranke Individuen. Man bezeichnet diesen Krankheitszustand auch als homosexuelle Parerosie oder konträre Sexualempfindung.

**3. Behandlung der Anomalien des Geschlechtstriebes.** Der Behandlung der Onanie ist ein spezieller Artikel gewidmet. Die Behandlung der perversen Richtungen des Geschlechtstriebes im Kindesalter ist jedenfalls nur nach Untersuchung des Kindes durch einen erfahrenen Arzt zu beginnen. Die Prophylaxe der Anomalien des Geschlechtstriebes hat alles das zu berücksichtigen, was oben über die Ursachen dieser Anomalien angegeben wurde.

Literatur: v. Krafft-Ebing, Psychopathia sexualis 11. Aufl. 1901. — Hegar, Der Geschlechtstrieb. Freiburg 1894. — Eulenburg, Sexuelle Neuropathie. 1895.

Berlin. Th. Ziehen.

## Geschmack

1. Psychologisches und Ethisches. 2. Zur Erziehung.

**1. Psychologisches und Ethisches.** Wenn man auch in der Neuzeit besonderen Übungen der niederen Sinne das Wort redet (so z. B. W. Preyer, »Die Seele des Kindes«) und die weit reichende Bedeutung einer besseren Sinneskultur betont wird,*) so steht doch die psychologische Wertschätzung des Geschmacksinnes zur Zeit noch so wenig hoch, seine Beziehungen zum psychischen Besitzstand erscheinen noch so unerheblich, dafs wir uns sofort ohne Bedenken der metaphorischen Bedeutung des vielgebrauchten Wortes zuwenden können. Aber damit beginnt auch gleich die Verlegenheit.

*) »Die Folgen verfeinerter und planmäfsiger Sinneskultur müfsten für die wissenschaftliche Forschung, namentlich soweit man es dabei mit der realen Welt zu tun hat, ferner für die künstlerische, gewerbliche und landwirtschaftliche Tätigkeit, bei tausend Vorkommenheiten des täglichen Lebens, auf Reisen, im Kriege usw. von unberechenbarer Bedeutung sein, und selbst den Erziehern in Haus und Schule käme es gar herrlich zu statten, wenn sie in ihrer Jugend viel genauer sehen, hören usw. gelernt hätten.« P. Ehrat, Die Bedeutung der Logik usw. S. 55.

Wir sprechen ebenso von Geschmacksbildung wie von dem schlechten Geschmack der Menge, die Ablehnung, über den Geschmack zu streiten, ist sprichwörtlich, und doch setzen wir Geschmacksmängel auf Rechnung der Erziehung. Ein guter Geschmack erscheint uns als eine wertvolle Mitgift, gleichwohl fürchten wir unter gewissen Umständen einen Verderb desselben und klagen über Geschmacksverirrung. So ist Natürliches und Künstliches eigentümlich durcheinander gemischt, unsicher schwankt der Sprachgebrauch hin und her, und es mag besonders auffallen, dafs die Herbartsche Pädagogik das ästhetische Interesse gerade mit diesem Worte verdeutscht hat.*)

Der Ausdruck Geschmack kann für die Entwicklung ästhetischer Auffassung als typisch gelten. Wie diese von subjektiver Erfahrung zu objektiven Normen aufsteigt, so dehnt und wandelt sich seine Bedeutung. Ursprünglich bedeutet Geschmack nur Gabe und Geschick für ein besonderes Geniefsen, die Vorliebe für gewisse Lustgefühle, mögen sie nun aktiv oder passiv zu stande kommen. Daher ist damit immer ein Vorziehen oder Verwerfen verknüpft, eine Art von Schätzung, von mehr oder weniger deutlichen Werturteilen, die natürlich individuell bedingt sind und ganz subjektiv ausfallen. Je mehr aber künstlerische Übung ein Quellgebiet eigenartiger Lustgefühle schafft, je mehr durch Gesellschaft und Geschichte sich aus dem Chaos individueller Liebhaberei Mafsstäbe aussondern, die Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, desto mehr treten auch in der Geschmacksbetätigung an die Stelle subjektiven Beliebens objektive Elemente, welche den einzelnen unter den Druck eines Sollens stellen. »Die Geschmacksdisposition des einzelnen ist in der Hauptsache eine Resultante einerseits ererbter, andrerseits suggestiv und erfahrungsmäfsig erworbener Momente, die nicht selten durch Analyse gesondert werden können.« So erklärt es sich, dafs die Bedeutung des Wortes Geschmack dahin umschlägt, dafs damit das Mafs von Anpassung gemeint ist, welches das ästhetische Empfinden des Individuums den anerkannten objektiven Normen gegenüber erfahren hat. So verschieden demnach auch die Geschmacksanlagen sein mögen, ohne Bildung ist der Geschmack roh, zufällig, fragmentarisch. Geschult wird er zum ästhetischen Takt, zum Sinn für das künstlerisch Vollendete, für Mafs und Harmonie, zu einer Art von Witterung für wirkliche Schönheit, ja überhaupt für das quod decet, so dafs er den Produzierenden ebenso leiten kann wie den Geniefsenden.*)

Indem der Geschmack wesentlich in das Gebiet des Willens hineinreicht und das gesamte Tun und Lassen des Menschen beeinflufst, macht er sich überall geltend, wo es sich um Formen und Mafse, um deren Beziehung, Zusammenhang und Übereinstimmung handelt. Mag es daher auch verfehlt sein, ihn zu einer ethischen Instanz zu machen, — dafs er für die Auffassung und Behandlung sittlicher Fragen nicht ohne Bedeutung, unterliegt keinem Zweifel.**) Im täglichen Leben führt er sein stilles Regiment, und wie er in Kleidung und Wohnung, im Umgang und Verkehr zum Ausdruck kommt, so bestimmt er nicht nur Rede, Stil und Lektüre, sondern auch Wahl und Umfang der Erholung, der Unterhaltung und jeglichen künstlerischen Geniefsens. Geschmacksbildung, das sicherste Kennzeichen wirklicher Entrohung, steht daher nicht nur für das sittliche, sondern auch für das religiöse Empfinden in fördernder Nähe; denn was Michelangelo von der Kunsttätigkeit rühmt: »Nichts macht die Seele so fromm und rein als das

---

*) »Eine ästhetische Werturteils-Disposition von deutlich bestimmter Richtung nennen wir Geschmack. Der Geschmack ist ein guter, wenn die aus ihm fliefsenden Urteile der Wahrheit nahekommen.« Vergl. J. C. Kreibig, Psycholog. Grundlegung eines Systems der Werttheorie. Wien 1902. S. 159.

*) »Ein einzelner findet ein Bild, einen Hut schön; er entscheidet mit seinem Geschmack, das heifst auf Grund seiner Naturanlage, der in ihm angesammelten ästhetischen Bildung und seiner persönlichen augenblicklichen Stimmung.« Vergl. W. Fred, Psychologie der Mode. S. 5.

**) »Der Geschmack macht gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse, ohne einen zu gewaltsamen Sprung, möglich, indem er die Einbildungskraft auch in ihrer Freiheit als zweckmäfsig für den Verstand bestimmbar vorstellt, und sogar an Gegenständen der Sinne auch ohne Sinnenreiz ein freies Wohlgefallen zu finden lehrt.« Vergl. Kant, Kritik der Urteilskraft § 59. Ende.

Streben, etwas Vollendetes zu erzeugen«, das gilt sicher auch vom wahren Kunstgenufs.

**2. Zur Erziehung.** Betrachtet man den Geschmack als eine Art der Gewohnheit, so erhellt, dafs Umgang und Gewöhnung seine mächtigsten Erzieher. Man versetze einen Menschen in das wohlgewählte Bereich einer angemessenen sinnlichen Erfahrung, und Lust und Bedürfnis wachsen in wechselseitiger Unterstützung. Auch dem relativ Stumpfen kann auf diese Weise ein gewisser passiver Geschmack anerzogen werden. Tritt Belehrung hinzu — und bei höher gesteckten Zielen läfst sie sich nicht wohl entbehren — so wird ein verständiger Führer in der Sparsamkeit seiner Weisungen die Meisterschaft bekunden. Theoretische Hilfen bleiben wirkungslos und erkälten; aber das geistige Auge richten, den entscheidenden Punkt bezeichnen, unmittelbar die Sache wirken lassen, ein Gedicht, z. B. nicht rühmen aber so lesen, dafs es packt, ein Musikstück zu Gehör bringen, wie es sein soll — das sind die einfachen Wege der Geschmacksbildung. Eckermann erzählt (Gespräche mit Goethe I. S. 87): »Goethe verfährt hierbei (Betrachtung der Kupfer und Zeichnungen) in Bezug auf mich sehr sorgfältig, und ich fühle, dafs es seine Absicht ist, mich in der Kunstbetrachtung auf eine höhere Stufe der Einsicht zu bringen. Nur das in seiner Art Vollendete zeigt er mir und macht mir des Künstlers Intention und Verdienst deutlich, damit ich erreichen möge, die Gedanken der Besten nachzudenken und den Besten gleich zu empfinden. »Dadurch, sagte er heute, bildet sich das, was wir Geschmack nennen. Denn den Geschmack kann man nicht am Mittelgut bilden, sondern nur am Allervorzüglichsten.«

Allerdings derartige allgemeine Aufstellungen sind praktisch von keinem besondern Wert. Noch krankt die Pädagogik in allen hier einschlägigen Fragen an einem unklaren Naturalismus, dem Vater des Schlendrians und der Selbstgenügsamkeit, der gerade das unmöglich macht, was allein das Geheimnis praktischer Erfolge in sich schliefst — ein wohlüberlegtes, planmäfsiges Vorgehen.

Alle Bemühungen um Geschmacksbildung haben an jene bekannten Erscheinungen anzuknüpfen, welche uns das Kind schon frühe besorgt zeigen, sich mit allerhand Flitter und buntem Kram in lustigem Behagen zu schmücken und Klang und Geräusch rhythmisch zu deuten, an jene niedrigst stehenden Menschen erinnernd, denen des Körpers Schmuck vor Kleidung geht, und Tanz und Spiel zu den ersten Bedürfnissen gehören. In solchem kindischen Gebaren offenbart sich Anlage und Empfänglichkeit, auf welche alle erziehende Tätigkeit baut. Sie wird zunächst nur darin bestehen, dafs das Häfsliche und Rohe nach Möglichkeit ferngehalten wird, dafs grelle Eindrücke, unvermittelte Übergänge vermieden werden, dafs dagegen Einfachheit und Übereinstimmung, überhaupt gefällige Formen die Umgebung beherrschen. Man wende nicht ein, dafs das doch nur für den kleinen Teil der durch Glücksgüter begünstigten Jugend einen Sinn habe. Reinlichkeit und Ordnung machen auch die geringste Hütte zu einer Schule des Geschmacks, und ein einfacher Wandschmuck, wohlgepflegte Gartenbeete, die Eindrücke des Kultus, das Volkslied, endlich ein gut gewähltes Bilderbuch usw. erziehen auch das Dorfkind; und wenn ihm auch die Nahrung für seinen Schönheitssinn nur spärlich zugemessen ist, so ist doch sein Geschmack in der Regel unverdorbener als der seiner bevorzugten Altersgenossen, die schon frühe mit den geschmacklosen Übertreibungen und launischen Gebilden der Mode Bekanntschaft machen und den verderblichsten und widersprechendsten Eindrücken offen stehen. Durchschnittlich erfährt gerade in der sog. bessern Gesellschaft trotz der reichlich gebotenen Mittel die Geschmacksbildung der Jugend die allerbedenklichste Pflege und meistens hat der Sinn für das Unechte und Unsolide, für das Verzerrte, Ungesunde und Frappante schon von ihr Besitz ergriffen, wenn man es der Mühe wert findet, sich um dergleichen zu bekümmern.

Auch für die Schulen ist es noch nicht Sitte geworden, die Geschmacksbildung als eine anderen gleichwertige Aufgabe zu betrachten. Noch gehört sie in der Hauptsache zu jenen Dekorationsstücken, mit denen sich bei feierlichen Gelegenheiten die pädagogische Rhetorik herausputzt. Schon die Stätten des Schulunterrichts und ihre Einrichtung sind in vielen Fällen eine

Ironie auf den guten Geschmack, während doch gerade da, wo das Werk der Verstandes- und Gemütsbildung getrieben wird, auch der Schönheitssinn nachhaltige Eindrücke empfangen sollte. Es wäre in der Tat an der Zeit, beim Bau von Schulhäusern sowie bei Herstellung und Auswahl von Lehrmitteln die hygienischen Überlegungen durch ästhetische zu ergänzen. Auch der Unterrichtsbetrieb bedarf nach dieser Seite noch kräftiger Imperative. Zwar den Zeichenunterricht beginnt man neuerdings richtiger zu schätzen, und die von G. Hirth, Lange und andern zur Diskussion gestellten Gedanken werden hoffentlich praktische Früchte tragen. Aber auch der realistische Unterricht — insbesondere der in der Geschichte — harrt einer intensiveren Verwertung, während es dem Gesang- und Turnunterricht obliegt, mehr als bisher den Sinn für schöne Massenleistungen zu kultivieren. Wie sehr aber insbesondere dem Sprachunterricht die Aufgabe zukommt, neben der Pflege sprachlichen Wissens und Könnens das Ohr zu öffnen für Wohllaut und Ebenmafs, die Empfindung zu wecken für Kraft und Eigenart, das Gefühl zu bilden für Sauberkeit und Korrektheit, das bedarf in einer Zeit erschreckend um sich greifender Geschmacklosigkeit in sprachlichen Dingen keiner Begründung. Ja, es könnte überhaupt nicht schaden, wenn der ganze Tenor des Unterrichts auch einigermafsen ästhetisch beeinflufst würde.

Dafs unser Gegenstand auch eine soziale Seite bietet, leuchtet ein. Auch das Volk kann und mufs erzogen werden, und die Bestrebungen, demselben den Genufs wirklicher Kunstwerke zu verschaffen, das Handwerk unter die Einwirkung besserer Vorbilder zu bringen und es auf diese Weise zu heben, sind bekannt und ethisch und wirtschaftlich gleich wichtig. Dafs die Erfolge ziemlich bescheiden, kann nicht Wunder nehmen. Trotz aller Differenzierungstendenzen gehört es zu den Eigentümlichkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung, das Individuum immer tiefer in einen Assimilationsprozefs hineinzuziehen, und es gibt eine Menge von Mitteln, den einzelnen unter dem Schein der Entlastung immer abhängiger zu machen. Zu den schlimmsten zählt die Mode, die erklärte Feindin des guten Geschmacks. Während der Geschmack nie seine individuelle Herkunft verleugnen kann, ist die Mode gleichmacherisch und jeder persönlichen Eigenart feind. Jener nimmt seinen Ausgangspunkt vom subjektiven Empfinden, diese oktroiert ihre Produkte von aufsen, nicht weil sie schön sind, sondern weil sie ablehnen Schaden bringt. Der Geschmack ruht auf sicherem Grund und ist daher stetig, die Mode wechselt grundlos nach Zufall und beliebigen Anlässen. Immer bereit die Blöfsen der Unbildung und Urteilslosigkeit zu decken steht sie als Massengeschmack jedem zu Diensten. Geschmacksverirrungen, Stumpfheit, Schwächlichkeit und Gleichgültigkeit sind die Folgen ihrer Herrschaft, die von dem sittlichen Gebiete abzuwehren unmöglich ist. Nur kräftige Individualitäten leisten hier Widerstand, und jede zu Gunsten einer gesunden Geschmacksbildung geschaffene Position steht in diesem Sinne im Dienste sittlicher Bildung. Hierher gehört nicht nur eine tiefer fundierte ästhetische Bildung all' derjenigen, welche auf das Volk zu wirken berufen sind, sondern auch Förderung alles dessen, was der Menge den Zugang zu den grofsen Werken der Kunst erleichtert. Dafs die Einsichtigen willig und mächtig seien, alles Geschmacklose und Geschmackverderbende von sich abzutun und eine Art von Polizei zu bilden gegen das Unechte, Schlechte und Gemeine — ist leider noch ein frommer Wunsch.

Niemand ist ein besserer Führer bei der Geschmacksbildung als Goethe. Er kennt die Schwierigkeit der Aufgabe. »Man verdient — schreibt er 1786 — wenig Dank von den Menschen, wenn man ihr inneres Bedürfnis erhöhen, ihnen eine grofse Idee von ihnen selbst geben, ihnen das Herrliche eines wahren edlen Daseins zum Gefühl bringen will.« Aber er ist auch überzeugt, dafs die Grundsätze des ästhetischen Urteils »nicht mit uns geboren werden, der Zufall überliefert sie nicht, durch Übung und Studium allein können wir dazu gelangen«. Die Art, die Energie und Umsicht, mit welchen er sich diesen letzteren hingegeben, ist vorbildlich für alle Zeiten. Allerdings darf er von sich bekennen: »Es liegt in meiner Natur, das Grofse und Schöne willig und mit Freuden zu verehren, und diese Anlage

an so herrlichen Gegenständen (Italienische Reise) Tag für Tag, Stunde für Stunde auszubilden«; und wenn er 1772 schreibt »Gott gebe jedem Anfänger einen rechten Meister«, so hat er damit aller Geschmacksbildung Geheimnis offenbart.*)

Literatur: Aufser den im Text angeführten Schriften den wiederholt genannten Werken aus Psychologie und Ethik: Fechner, Vorschule der Ästhetik. — F. Th. Vischer, Mode und Cynismus. — Lange, Prof. Dr. Konrad, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. — G. Hirth, Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung.

Kaiserslautern. C. Andreae.

### Geschwätzig

s. Plapperhaft

### Geselligkeit

s. Umgang

### Gesellschaft und Erziehung

s. Soziologie

### Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte

1. Gründung. 2. Satzungen. 3. Aufgaben und Ziele. 4. Entwicklung und Bestand. 5. Bisherige Leistungen.

**1. Gründung.** Zu Ende der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts trat Professor Dr. Karl Kehrbach in Berlin, der sich namentlich durch eine neue Ausgabe von Herbarts Werken verdient gemacht hatte, mit einem Entwurfe zur Organisation der schulgeschichtlichen Studien auf und veröffentlichte im Jahre 1883 als Frucht umfangreicher schriftlicher und mündlicher Verhandlungen einen »kurzgefafsten Plan«, in dem die Ziele auseinander gesetzt und die Mittel zur Erreichung derselben erörtert wurden. Seit 1886 sind nun von ihm unter Mitwirkung einer grofsen Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben worden die »Monumenta Germaniae Paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge«, von denen bis jetzt 32 starke Bände erschienen sind. Auf Kehrbachs Anregung stellte Professor Dr. Reifferscheid zu Greifswald bei der Festfahrt der 39. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner auf dem Zürcher See im Jahre 1888 den Antrag, eine Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu gründen. Ein vorberatender Ausschufs aus Kehrbach, Reifferscheid, Professor Kluge zu Jena und den Gymnasialdirektoren Uhlig zu Heidelberg und Wirz zu Zürich wurde beauftragt, die Ziele der Gesellschaft näher zu bestimmen und zu geeigneter Zeit eine konstituierende Versammlung einzuberufen. Man legte den Satzungsentwurf namhaften Gelehrten und Schulmännern zur Begutachtung vor und wartete noch das Erscheinen einiger weiterer Bände der MGP. ab, damit von der Bedeutung und dem Umfange des Unternehmens eine gröfsere Einsicht gewonnen werden konnte.

Am 14. Dezember 1890 wurde endlich bei Gelegenheit der sog. Dezemberkonferenz, welche über die Reform des höheren Unterrichts in Preufsen beriet, die Gesellschaft im Architektenhause in Berlin gegründet. Zu dieser Versammlung hatte ein Ortsausschufs, dem Leiter und Lehrer der verschiedenen Bildungsanstalten fachlicher und erziehender Art, niederer und höherer, Vertreter aller Konfessionen und Parteien angehörten, durch einen Aufruf eingeladen. »Gerade jetzt«, so hiefs es darin, »da die Fragen der Erziehung und des Unterrichts in den Vordergrund des öffentlichen Interesses getreten sind, da wir vielleicht an einem Wendepunkte in der Entwicklung des nationalen Erziehungswesens stehen, erscheint es geboten, der Gegenwart aus

*) Wie schwer es jedoch vielfach ist, den rechten Meister zu wählen, mag uns E. Dühring sagen. (Vergl. den Wert des Lebens. 2. Aufl. S. 254.) »Es ist nicht gleichgültig, von wem und auf welche Weise wir uns auf der Klaviatur unseres Gemüts die Tasten anschlagen lassen. Indem wir einen Dichter lesen, gestatten wir ihm gleichsam verschiedene Saiten unserer Gefühle und Gedanken ertönen zu lassen. Wir nehmen in uns Anregungen auf, die durch vielfache Häufung unser Wesen bleibend bestimmen und verändern können. Die Kraft zum Guten und zum Schlimmen ist hier nicht gering, und der Besonnene sollte nicht zu voreilig mit der Hingebung an fremde Gefühle und Gedanken sein. Eine Prüfung ist hier noch nötiger, als in der Wissenschaft; denn es handelt sich um Kräfte, die gestaltend unsere innerste Gefühlsweise umbilden, also im ungünstigen Falle arg verderben können.«

der Vergangenheit die Zukunft zu erhellen, die zeitlichen und örtlichen Wandlungen, welche innerhalb wechselnder politischer, religiöser und sozialer Zustände die Bildung unseres Volkes in ihren Höhen und Tiefen erfahren hat, aufzuzeigen und geschichtlich zu erläutern. Diese dringende und würdige Aufgabe kann in wissenschaftlich genügender Weise nur gelöst werden durch die einheitliche Arbeit vieler Kräfte, welche den weithin zerstreuten Bemühungen auf diesem Gebiete einen Mittelpunkt schaffen, sammelnd und sichtend den vielgestaltigen Stoff zusammentragen und in ihren Veröffentlichungen den Weg der deutschen Bildung durch die Jahrhunderte erleuchten.« In der I. Generalversammlung schuf die Gesellschaft am 11. April 1892 durch die Annahme von Satzungen dauernde Verhältnisse.

**2. Satzungen.** Diese sind mehrfach abgeändert und in der Generalversammlung vom 26. November 1904 neu festgestellt worden. Die wesentlichsten Bestimmungen sind folgende:

§ 1. Der Verein hat den Zweck, die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu erforschen und in weiteren Kreisen das Interesse dafür zu pflegen.

§ 3. Der Verein stellt sich die Aufgabe: 1. Veröffentlichungen anzuregen und zu unternehmen, die für die Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens einen dauernden Wert haben, 2. durch Anlegung eines Archivs, durch Herstellung von Katalogen, Verzeichnissen, Registersammlungen den Forscher über das in Archiven und Bibliotheken verstreut liegende urkundliche Material, soweit es die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens betrifft, zu orientieren, 3. die lokal- und territorialgeschichtliche Forschung auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu unterstützen.

§ 4. Der Verein gibt folgende Publikationen heraus: 1. Monumenta Germaniae Paedagogica, 2. eine Zeitschrift unter dem Titel »Mitteilungen«, die vor allem dazu bestimmt ist, solche historische Themata zur Erörterung zu bringen, welche die allgemeine Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens betreffen, ferner über die literarischen Erscheinungen dieses Gebietes fortlaufend zu referieren und endlich über die Gesellschaftsangelegenheiten zu berichten, 3. »Beihefte«, die hauptsächlich für die Aufnahme der lokal- und territorialgeschichtlichen Studien bestimmt sind und in zwangloser Folge erscheinen.

§ 5. Der Verein gliedert sich in Gruppen, die sich selbständig organisieren.

§ 6. Der Jahresbeitrag beträgt 5 M.

§ 7. Jedes Mitglied erhält: 1. unentgeltlich die »Mitteilungen« und die etwa erscheinenden »Beihefte«, 2. die aufser den genannten Publikationen von der Gesellschaft herausgegebenen Schriften mit 25 % Rabatt vom Ladenpreise durch den Schatzmeister.

§ 8. Die Organe der Gesellschaft sind: die Generalversammlung, der Vorstand und der Gruppenausschufs.

In den folgenden §§ 9 bis 17 werden die Pflichten und Rechte u. dergl. dieser Organe festgestellt. Davon seien nur erwähnt: Die ordentliche Versammlung wird von den Mitgliedern gebildet und tritt in jedem dritten Jahre um Pfingsten zusammen. Der Vorstand besteht aus sieben Mitgliedern, die auf die Dauer von drei Jahren von der Generalversammlung gewählt werden. Der Vorstand ernennt den Schatzmeister und die Schriftleitung. Der Gruppenausschufs besteht aus je einem Vertreter der Gruppe von mindestens 20 Mitgliedern, er tritt alljährlich um Pfingsten im Vereine mit dem Vorstande in Berlin oder am Orte der Generalversammlung zusammen.

§ 18. Dem Vorstande steht ein wissenschaftlicher Beirat zur Seite, welcher nach Anhörung des Vorstandes vom Herrn Reichskanzler ernannt wird.

Der erste Vorsitz in der Gesellschaft hat öfter gewechselt, jetzt nimmt ihn der Geheime Oberregierungsrat und vortragende Rat im Kultusministerium Dr. Matthias in Berlin ein. Als 1. Schriftführer und Herausgeber der Gesellschaftsschriften hat bis Ende 1904 Professor Dr. Kehrbach fungiert, der jetzt wegen Krankheit beurlaubt ist; die neuesten Mitteilungen und Beihefte geben keinen Herausgeber auf dem Titel an. Schatzmeister ist von Anfang an bis heute Professor Fechner. An diesen (Berlin SW. 48, Friedrichstr. 229) sind Zahlungen und Meldungen zur Mitgliedschaft zu richten, wobei zu bemerken ist, dafs

Vereine, Archive, Bibliotheken, Anstalten als korporative Mitglieder beitreten können. Manuskripte, Mitteilungen u. dergl. sind nur »an die Schriftleitung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Berlin NW. 40, Invalidenstr. 57—62« zu adressieren.

**3. Aufgaben und Ziele.** Längst sind in Deutschland zahlreiche wissenschaftliche Gesellschaften tätig, um die Vergangenheit unseres Volkes in Staatsleben, Literatur und Kunst zu erschliefsen. Sorgfältig werden als schätzbares tatsächliches Material z. B. ein fragmentarisches Ornament, ein paar Reimzeilen oder Runen, eine nebensächliche Notiz, ein Datum in einer Klosterchronik u. dergl. gesammelt und aufbewahrt. Alle diese Kleinigkeiten sind erforderlich, da sie der Aufgabe der Geschichte nach Ranke dienen »blofs zu zeigen, wie es eigentlich gewesen ist«. Dazu ist die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bis jetzt noch nicht im stande, nur manchmal kann sie durch die Gunst des Zufalls ein anschauliches Bild des wirklichen Bestands geben. Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist nun in der Absicht gegründet worden, dies tatsächliche Material für die Geschichtschreibung der deutschen Pädagogik zusammen zu bringen und zur Verarbeitung bereit zu stellen. Sie will gerade den Boden durchforschen, dem das ganze geistige und sittliche Leben des deutschen Volkes unausgesetzt Nahrung und Gestaltung verdankt. Eine Geschichte der pädagogischen Wirklichkeit in der Vergangenheit, d. h. dessen, was eigentlich war, konnte bisher nur in sehr geringem Mafse gegeben werden, meistens geben deshalb die Geschichten der Pädagogik nur eine Geschichte von Pädagogen, der pädagogischen Systeme, Theorien und Methoden, meist herrscht Biographisches und Systematisches vor. Um mehr die pädagogischen Tatsachen zu finden, ist nach dem Beispiele der Gründung der Monumenta Germaniae Historica im Jahre 1819 die Gesellschaft ins Leben gerufen worden. Es wird wohl nicht ausbleiben, dafs manches Unwichtige dabei mit zusammengebracht wird, dafs einzelne pädagogische Tatsachen der Vergangenheit sich als völlig vereinzelt ergeben, aber das kann erst später festgestellt und dann beiseite geschoben werden, wenn zahlreiches Material vorhanden ist. Im allgemeinen wird die Bedeutung solches zerstreuten, zum grofsen Teile noch verborgenen tatsächlichen Materials für die historische Pädagogik wesentlich unterschätzt.

Wenn z. B. unsere öffentlichen Bibliotheken neben oft ganz ephemeren Erscheinungen der sogenannten gelehrten Literatur auch die im Schulunterrichte der höheren und niederen Lehranstalten gebrauchten gedruckten Hilfsmittel, die Schulbücher gesammelt hätten und noch sammelten, dann würden wir nicht fast aller Grundlagen oft für eine Reihe von Jahrzehnten ermangeln, um feststellen zu können, was wirklich in den Schulen getrieben worden ist, nicht was nach den von oben herab ergangenen allgemeinen Schulordnungen und Anweisungen getrieben werden sollte. Und hat nicht eine Fibel, ein Volksschullesebuch, das in einer Landschaft während einiger Jahrzehnte in allen Volksschulen gebraucht worden ist, auf die Volksseele, auf Phantasie, Gemüt, sittliche und wirtschaftliche Gewohnheiten und Grundsätze der Massen viel bestimmender eingewirkt als die gesamte schöne Literatur! Die Einwirkung, welche ein politisches Ereignis ausgeübt hat, wird schon längst gründlich untersucht, der Einflufs, den die Schriften und Dichtungen eines Geisteshelden an Kenntnissen und Ansichten, Gesinnungen und Gefühlen in weitem Kreise hervorgerufen haben, wird vielfach dargelegt, die Wichtigkeit der Zeitungen wird bereitwillig anerkannt, aber die Bedeutung eines Schulbuches, aus dem der Mensch in seinen jungen Jahren sein ganzes Wissen schöpft, wird noch immer nicht hinreichend gewürdigt.

Die Wichtigkeit von anderen pädagogischen Miscellaneen möge folgendes Beispiel beweisen. Die Geschichte der Pädagogik verzeichnet die Bemühungen Preufsens um die Einführung der pestalozzischen Methode in den Schulen. König und Königin, Minister und Staatsräte traten dafür ein, hoffnungsvolle Jünglinge wurden vom Staate ausgesandt, um in unmittelbarer Berührung mit dem Meister sich mit seinem Geiste zu erfüllen und seine Methode in ihrer ursprünglichen Anwendung kennen zu lernen und einzuüben. Ein für das verarmte und zerbrochene Preufsen sehr

erheblicher Betrag wurde bereit gestellt, um Pflanzschulen pestalozzischer Erziehungskunst zu begründen und auch die älteren Lehrer mit ihr bekannt zu machen. Was nun aber der Erfolg aller dieser staatlichen Bemühungen war, was nun in die Volksschulen von Pestalozzis Methode und Geist eindrang, wie er geübt und gepflegt wurde, davon ist uns nichts bekannt. Die Verordnungen und Pläne kennen wir, aber wir wissen nicht, ob und wieweit sie Wirklichkeit geworden sind. Hier müfste auf Visitationsberichte, persönliche Aufzeichnungen und Ausarbeitungen von Lehrern, auf Bücher und Hefte von Schülern, auf Prüfungsprotokolle u. ä. zurückgegriffen werden; aber dieses Material fehlt noch fast vollständig. Ähnlich steht es auch auf anderen pädagogischen Gebieten.

Die direkte Einwirkung der pädagogischen Systeme, der behördlichen Verordnungen, der Vorschriften wird meist erheblich überschätzt. Selbst in einem so straff organisierten Staate wie Preufsen geht von der ursprünglichen Kraft des ersten Anstofses durch Reibung in den Zwischenstellen vieles, oft das Beste, verloren. Die Grundsätze, nach denen an Ort und Stelle selbst, also in den Schulen, Unterricht und Erziehung gehandhabt werden, weichen von den in Schulordnungen und Erlassen ausgesprochenen nicht selten ab. Die eigentliche Erziehung wird vielfach ganz anders gestaltet, als man nach den herrschenden Theorien anzunehmen geneigt ist. Gilt dies schon von der neueren Zeit, so natürlich noch viel mehr von früheren Jahrhunderten, wo der Individualität der Erzieher und Lehrer ein weit gröfserer Spielraum gelassen war. Und gerade auf dem Gebiete der Sammlung von Material zur Aufstellung dieser Fragen kann nur das planmäfsige Zusammenwirken vieler Kräfte Ersprießliches leisten. Wieviel hier noch zu tun ist, was hier alles der Nutzbarmachung durch den Historiker noch harrt, das zeigen die bis jetzt vorliegenden 14 Jahrgänge der Mitteilungen, welche die Gesellschaft veröffentlicht hat, aufs schlagendste. Universitäten, Lateinschulen, Realschulen, Ritterschulen, Bürgerschulen, Mädchenschulen, Dorfschulen, Winkelschulen, Erziehung der Fürsten- und der Tagelöhnerkinder, Lehrerprüfungen, Zeugnisse, Berufungsurkunden, Visitationsberichte, Stundenpläne, Gehalts- und soziale Verhältnisse der Lehrer, Schulkomödien, pädagogische Bibliotheken, Stiftungsbriefe, Statuten, alles dies und noch manches andere findet man nach archivalischen Quellen darin.

Ferner ist es naturgemäfs erforderlich, wie die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte von Anfang an betont hat, diese Nachforschungen und Veröffentlichungen im objektivsten Sinne zu leiten. Alle religiösen und politischen Bekenntnisse müssen sich die Hand reichen, um das hohe Ziel zu erstreben; aber auch die aufserdeutsche Geisteswelt kommt in Betracht, da — namentlich in früheren Zeiten, aber vielfach auch noch jetzt — Bildungsmittel und -formen im weiten Umfange den Nationen des Abendlandes gemeinsam waren. So finden wir unter den Mitgliedern des Kuratoriums der Gesellschaft katholische, evangelische und jüdische Geistliche und Lehrer, Vertreter der Schulverwaltungen, aller Unterrichtsanstalten von den Hochschulen bis zu den Volksschulen, Liberale und Konservative usw. Dafs die Gesellschaft bisher diesem ihrem Ziele gerecht geblieben ist, das beweist wohl am besten die Tatsache, dafs alle Parteien des deutschen Reichstages im Jahre 1899 ihr für ihre Zwecke einstimmig einen nicht unerheblichen Reichszuschufs bewilligten. Erst dann wird die Gesellschaft ihre Aufgabe erfüllt sehen können, wenn sie dem künftigen Geschichtsschreiber des deutschen Schul- und Erziehungswesens die tatsächlichen Unterlagen geliefert haben wird, aus denen er darstellen kann, wie es in pädagogischer Hinsicht innerhalb der verschiedenen Jahrhunderte wirklich ausgesehen hat. Dafs hierzu auch eine Sammlung der Schulbücher vergangener Zeiten erforderlich erscheint, ist schon angedeutet. Freilich wird dies schwierig sein, denn diese Bücher werden nicht nur viel gebraucht, sondern von den Kindern verbraucht, von den Erwachsenen gering geschätzt und sind darum meist in Verlust geraten. Aber an einem Verzeichnisse der Volksschullesebücher z. B., wie es Fechner aufgestellt hat, von Rochow bis auf die Gegenwart, läfst sich ein Teil der inneren Geschichte der preufsischen Volksschule ablesen.

Werden alle diese Stoffe von der Ge-

sellschaft gesammelt, dazu alles, was sich an Anschauungsmitteln der Vorzeit noch auffinden läfst, so liefse sich unschwer ein historisches Schulmuseum bilden, das mindestens ebenso interessant und noch weit belehrender ist als z. B. das Postmuseum. Vielleicht liefse sich dasselbe dann in irgend einer Weise mit der für alle Lehranstalten zu erweiternden Auskunftsstelle für das höhere Unterrichtswesen Preufsens in irgend eine Verbindung bringen und auf das ganze deutsche Reich ausdehnen, so dafs wir mit Hilfe der Gesellschaft zu dem so dringend erwünschten Reichsschulmuseum gelangen könnten, für das wohl sicher auch der Reichstag noch einen kleinen Zuschufs bewilligen würde. Hoffentlich erwägt der Vorstand der Gesellschaft bei der jetzt vorbereiteten Erneuerung aller Einrichtungen auch diesen Plan.

**4. Entwicklung und Bestand.** Zu Pfingsten 1891 überreichte die Gesellschaft die erste Probe ihrer Tätigkeit — das 1. Heft der Mitteilungen — als Festgabe der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München. Die Unterrichtsminister der deutschen Staaten wurden gebeten, den Bestrebungen der Gesellschaft in Anbetracht ihrer Bedeutsamkeit und Gemeinnützigkeit ihre Unterstützung angedeihen zu lassen und den unterstellten Behörden, insbesondere den Vorständen von Archiven und Bibliotheken, die Förderung von Nachforschungen ans Herz zu legen. Zugleich wurde darauf hingewiesen, dafs es sich empfehlen dürfte, mehr als bisher die Schulprogramme, deren Abhandlungen vielfach fremde Stoffe behandelten, für die Förderung der Geschichte der einzelnen Anstalten fruchtbar zu machen. Diese Anregung fand überall wohlwollende Aufnahme und an einzelnen Stellen rege Förderung. Namentlich zahlt die Herzoglich Anhaltische Regierung jährlich 150 M, die Königlich Bayerische 1000 M jährlich, und auch die Kaiserlich Österreichische Regierung unterstützt die Arbeiten in ihrem Gebiete erheblich.

Dies war besonders dadurch ermöglicht, dafs es der unermüdlichen Tätigkeit Kehrbachs gelang, zur Erleichterung der Geschäftsleitung und zur Förderung der wissenschaftlichen Aufgaben der Gesellschaft territoriale Gruppen in den einzelnen Staaten Deutschlands, den Provinzen Preufsens sowie in Österreich und in der Schweiz ins Leben zu rufen. Schon im Jahre 1892 wurden gebildet die Gruppen: Anhalt, Baden, Oldenburg, Schweiz, Württemberg, 1893: Hessen, Pommern, Rheinland, Westfalen, 1894: Braunschweig, Österreich, 1895: Hessen-Nassau und Waldeck, 1896: Bayern, 1898: Thüringen, dann 1901: Elsafs-Lothringen und endlich im Jahre 1902: Mecklenburg (Schwerin und Strelitz). Am grofsartigsten haben sich entfaltet die Gruppen Österreich unter Führung des philologischen Kultusministers von Hartel und Bayern, die auch — wie schon erwähnt — besondere staatliche Unterstützung beziehen. Von einzelnen Gruppen ist die Aufgabe, das Vorhandene zu sammeln, bereits beträchtlich gefördert worden, ein Zeugnis von der Tätigkeit derselben legen auch die Gruppenhefte in den Mitteilungen und die Beihefte, die von einzelnen Gruppen herausgegeben sind, ab. Die Gesellschaft zählte im Sommer 1904: 1060 Mitglieder, unter denen sich zahlreiche Schulen, Bibliotheken, Behörden u. dergl. befinden.

**5. Bisherige Leistungen.**

I. Monumenta Germaniae Paedagogica. Von diesen sind jetzt 32 starke Bände erschienen, welche folgende Stoffe umfassen:

1. Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Mit Einleitung, Anmerkungen, Glossen und Register herausgegeben von Prof. D. Dr. Friedrich Koldewey, Direktor des Herzogl. Realgymnasiums in Braunschweig. 2 Bde. (Bd. I u. VIII der MGP.). Preis je 24 M.

2. Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesus par Germaniam olim vigentes. Collectae, concinnatae, dilucidatae a. G. M. Pachtler S. J. 4 Bd. (Bd. II, V, IX, XVI der MGP.). Preis je 15 M.

3. Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter (bis 1525) von Prof. Dr. S. Günther in München. (Bd. III der MGP.) Preis 12 M.

4. Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder. Kritische Textausgabe mit kirchen- und dogmengeschichtlichen Untersuchungen und einer Abhandlung über das Schulwesen der böhmischen Brüder von Joseph Müller, Diakonus in Herrnhut. (Bd. IV der MGP.) Preis 12 M.

5. Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen von Professor Dr. Fr. Teutsch in Hermannstadt. 2 Bde. (Bd. VI u. XIII der MGP.). Preis 15 u. 20 M.

6. Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae von Professor Dr. Karl Hartfelder in Heidelberg. (Bd. VII der MGP.) Preis 20 M.

7. Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge von B. Poten, Oberst a. D. 5 Bde. (Bd. X, XI, XV, XVII, XVIII der MGP.). Preis 14, 14, 15, 15 u. 14 M.

8. Das Doctrinale des Alexander de Villa-Dei (Ville-Dieu). Kritisch-exegetische Ausgabe mit Einleitung, Verzeichnis der Handschriften und Drucke nebst Registern von Prof. Dr. Dietrich Reichling in Münster i. W. (Bd. XII der MGP.) Preis 18 M.

9. Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher von den frühesten Zeiten bis 1750 von Prof. Dr. Friedr. Schmidt, Gymnasialrektor in Ludwigshafen. (Bd. XIV der MGP.) Preis 15 M.

10. Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher. Urkunden nebst geschichtlichem Überblick von Prof. Dr. Friedr. Schmidt, Gymnasialrektor in Ludwigshafen. (Bd. XIX der MGP.) Preis 22,50 M.

11. Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion von Ferd. Cohrs, Pastor prim. in Eschershausen. 4 Bde. (Bd. XX, XXI, XXII, XXIII der MGP.). Preis 10, 10, 15 u. 15 M.

12. Die Badischen Schulordnungen von Karl Brunner, Assessor am Gr. Landesarchiv zu Karlsruhe. 1. Bd. (Bd. XXIV der MGP.). Preis 20 M.

13. Pestalozzi-Bibliographie von August Israel, Kgl. Sächs. Oberschulrat. 3 Bde. (Bd. XXV, XXIX, XXXI der MGP.). Preis 18, 10, 18 M.

14. Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgang des XVII. Jahrhunderts. Von Dr. Joh. Kvačala, Prof. an der Universität Dorpat. 2 Bde. (Bd. XXVI u. XXXII der MGP.). Preis 10 u. 7,50 M.

15. Die Schulordnungen des Grofsherzogtums Hessen von Dr. W. Diehl, Pfarrer zu Hirschhorn a. N. 2 Bde. (Bd. XXVII u. XXVIII der MGP.). Preis je 12 M.

16. Das Österreichische Schulwesen im Zeitalter Maria Theresias von Prof. Dr. Karl Wotke in Wien. (Bd. XXX der MGP.) Preis 12 M.

In Bearbeitung sind noch der 2. und 3. Band der Badischen Schulordnungen (Nr. 12), ferner 3 Bände mit Mecklenburgischen Schulordnungen, die Schulordnungen Bayerischer Volks- und Mittelschulen, die Pommerschen Schulordnungen, die Schulordnungen von Frankfurt a. M. und von Nassau, ein Werk über die Geschichte der mittelalterlichen und katholischen Katechetik, Philanthropin-Akten und Briefe, ein Werk über die Geschichte der deutschen Nation in Orleans und an anderen französischen Hochschulen, eine Ausgabe der Jenenser Universitäts-Matrikel, eine Geschichte des geographischen Unterrichts im Zeitalter des Humanismus, eine Geschichte des französischen Unterrichts, ferner Ausgaben der deutschen Grammatiken und der griechischen Schulgrammatiken des XVI. Jahrhunderts, Biographien von Joh. Caselius, Hauerius, Schulordnungen der Stadt Frankfurt a. M., Geschichte des deutschen Handelsschulwesens usw. usw.

II. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Sofort nach ihrer Konstituierung begann die Gesellschaft damit, Mitteilungen (im ersten Jahre 3, dann 4 Hefte jährlich) herauszugeben, die also jetzt im 15. Jahrgange stehen. Diese enthielten kleineres urkundliches pädagogisches Material aller Art, sollen aber künftighin mehr allgemein interessierende Abhandlungen und eine kritische Würdigung der wichtigsten Erscheinungen auf diesem Gebiete bringen, sowie die erforderlichen geschäftlichen Nachrichten über die Generalversammlungen usw., Berichte von den einzelnen Gruppen u. dergl. In den letzten Jahren sind diese Hefte häufig einzelnen Gruppen für ihre Veröffentlichungen ausschliefslich zur Verfügung gestellt worden.

III. Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Um Arbeiten nicht zurückweisen zu müssen, welche für die Mitteilungen zu umfangreich, aber für die Monumenta nicht umfassend genug waren, liefs die Gesellschaft seit dem Jahre 1897 noch diese Art von Veröffentlichungen in zwanglosen Heften erscheinen. Bis jetzt sind zehn derartige Abhandlungen erschienen, die in neuester Zeit nur noch als Beihefte der Mitteilungen bezeichnet und den Mitgliedern unentgeltlich zugesandt werden.

IV. Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel.

Um die Erkenntnis der Bestrebungen und Leistungen der Gegenwart zu vermitteln und zugleich einer späteren Zeit für die historische Forschung die bibliographischen Vorarbeiten abzunehmen, hat der Herausgeber endlich auch noch diese Unternehmung ins Leben gerufen. Vollendet liegen von dieser Bibliographie die 4 ersten Jahrgänge vor, welche die gesamte pädagogische Literatur von 1896, 1897, 1898 und 1899 umfassen.

Leider hat diese Publikation eingestellt werden müssen, da der Vorstand der Gesellschaft die Ansicht gewann, »dafs der bedeutende Aufwand an Kraft und Mitteln, den sie erfordert, nicht länger gerechtfertigt ist, zumal sie ohnehin den historiographischen Aufgaben der Gesellschaft ferner liegt und die Pläne für die Neugestaltung der Monumenta Germaniae Paedagogica die äufserste Sparsamkeit erfordern.«

V. Von einzelnen Gruppen sind aufserdem noch besondere Veröffentlichungen erschienen, so namentlich von der grofsen Gruppe Österreich regelmäfsige Jahresberichte und Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte.

Marburg a. d. Lahn. K. Knabe.

## Gesellschaftspiele

s. Jugendspiele

## Gesetz, Hausgesetz

1. Das Gesetz als Zuchtmittel in der Schule. 2. Das Ziel des Landes-Schulgesetzes und das der einzelnen Schule. 3. Das Hausgesetz a) überhaupt und für öffentliche Schulen, b) für Alumnate. 4. Es enthält i. a. Vorschriften der Regierung und Zucht für die Schüler.

**1. Das Gesetz als Zuchtmittel in der Schule.** Das Gesetz umfafst alle eine ganze Reihe gleichartiger Fälle betreffende Gebote, läfst aber, seiner allgemeineren Art entsprechend, der eigenen Erwägung und Selbstentschliefsung gröfsere Freiheit. Es will zu gesittetem und religiösem Verhalten im Leben hinführen. Jedoch ist als besserer Schüler derjenige zu bezeichnen, welcher, ohne gesetzliche Vorschriften zu bedürfen, im christlichen Geiste lebt. — Das bürgerliche Gesetz, bedingt durch den Fortschritt der Lebensverhältnisse, ist zufolge seiner Eigenart starr und unbeugsam und mufs daher, um nicht willkürliche Härten zu erzeugen, nach seinen verschiedenen Auswirkungen hin genau erwogen werden, bevor es in Kraft tritt. Der Erlafs vieler, sich überstürzender Gesetze schliefst die Gefahr in sich, alles, auch unbedeutende Erscheinungen im Leben, im pharisäischen Geiste durchs Gesetz zu regeln und so die Eigenarten der Persönlichkeiten zu vernichten. Die Schule hat besonders vorsichtig zu sein, damit sie nicht das Schulleben durch Gesetze einschnürt. Ein Ausleben der innern Persönlichkeit und ein freier, freundlicher Umgang mit den Schülern und der Schüler unter sich wird durch wenige, aber wohl erwogene Gesetze nachhaltig unterstützt werden.

**2. Das Ziel des Landes-Schulgesetzes und das der einzelnen Schule.** Das Landesschulgesetz oder, wo dieses fehlt, die an seiner Stelle stehenden Erlasse der Staatsregierung gelten längere Zeit und geben die Grundlagen zu einem segensreichen Schaffen in der Schule. Beide lassen Raum zur Aufstellung besonderer Ziele, die abhängig sind von der Beschäftigung der Bewohner einer Gegend (Ackerbau, Bergbau, Industrie, Handel), von ihrer gröfseren oder geringeren geistigen Regsamkeit, ihrer durchschnittlichen Bildung, von ihrem Besitztum (arm, reich), von charakteristischem Denken und Handeln; wesentlich mitbestimmend ist die Einrichtung der Schule (Gliederung, Zahl der Schüler einer Klasse, genügende Lehrkräfte und Lehrräume) u. m. a. Die Vorschriften der Behörden sind weit genug, um die nähere Bestimmung zuzulassen. Die Ergänzung, Erweiterung, Vertiefung mufs auch deshalb möglich sein, weil die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst eine stete Weiterbildung erfährt: die Ziele der Lehrgegenstände werden geändert, zur Erreichung derselben und zur Bildung des sittlichen Charakters werden neue und sicherere Wege gezeigt. Die Anwendung des Neuen, sofern es wissenschaftlich begründet ist, wird das Schulgesetz und die Verfügung der Behörde nicht hindern. Die Benutzung der Ergebnisse und die genauere Bestimmung des Lehr- und Erziehungszieles für eine Anstalt oder mehrere gleichartige, unter denselben Verhältnissen arbeitenden Anstalten tritt zu Tage in den Lehrplänen und weiteren Festlegungen, die für Lehrer und Schüler getroffen werden.

**3. Das Hausgesetz** a) überhaupt und für öffentliche Schulen. Die Vorschriften, die i. a. die Mafsregeln der Regierung und Zucht, nach denen sich die Schüler zu richten haben, enthalten, bilden die Schulordnung oder das Hausgesetz. Das Hausgesetz kann nur innerhalb des Rahmens des Landesschulgesetzes stehen. Neben all-

gemeinen Vorschriften der Wohlanständigkeit, Pünktlichkeit usw. stehen solche, die dem eigenartigen Bedürfnis der Anstalt dienen, wozu die besonders gehören, die erfahrungsgemäfs leicht unbeachtet bleiben. Die aufgestellte Ordnung wird den Schülern zur Nachachtung in die Hand gegeben oder im Lehrraume, allen deutlich sichtbar, angebracht. Dem Hausgesetz rühmt man nach, dafs es die Zöglinge an ihre Pflicht erinnere, sie also auf gesittetem Wege erhalte, dafs es dem Lehrer das Amt erleichtere und ihm, wenn die Schüler sich Verstöfse zu schulden kommen lassen, zu einem Rückhalte werde, besonders wenn es Strafbestimmungen treffe. Nur die für Volksschulen bestimmten Hausgesetze bringen Vorschriften für den Lehrer. Er wird deutlich an seine Pflicht erinnert, täglich und stündlich an die Erfüllung einzelner Gesetzesbestimmungen gemahnt. War er lässig, so trifft ihn der Vorhalt mit Recht. Aber bedenklich ist er doch, da auch die Schüler täglich und stündlich lesen oder doch lesen können, wie ihr Lehrer, der vollkommen und ihnen ein Vorbild sein soll, Dinge sich so sagen lassen mufs, dafs sie kontrollieren können, ob er gehorcht. In den höheren Schulen und in den Anstalten, die ihre Berechtigung in besonderen Lebensverhältnissen haben (Waisen, Viersinnige, Idioten, Sittlich-Gefährdete) erscheint das Hausgesetz berechtigter, besonders wenn viele Schüler sich zusammen finden, die aus verschiedenen Lebenskreisen stammen und verschiedene Gewohnheiten und Bräuche mitbringen. Notwendig wird es auch der Eltern, bezw. Pfleger, der Zöglinge wegen, die bei Übergabe ihrer Kinder an eine solche Erziehungsanstalt einen Vertrag für sich und ihre Kinder mit dieser eingehen, der im Hausgesetz näher bezeichnet ist. Wird derselbe von den Eltern oder Zöglingen nicht erfüllt, so gibt die Schule letztere zurück. (Für die Volksschule gibt es eine ähnliche Bestimmung, nach welcher sittlich-verwahrloste Kinder aus ihr entlassen werden. Sie räumt aber dem Lehrer sehr wenige Rechte ein, so dafs er hier als ein fast Unmündiger erscheint.) Anstand und Sitte, die das Hausgesetz fordern, verstehen sich von selbst. Fehlen sie, so werden sie schwerlich durch geschriebene Gesetze herbeigebracht werden. Der Wunsch und die Einsicht der Notwendigkeit der Besserung müssen im Innern des Zöglings entstehen. Geschehen wird dies nicht unter Verweis auf das Hausgesetz und nicht infolge eines periodisch-wiederkehrenden Verlesens desselben, sondern durch besondere Aufsicht, Pflege, Seelsorge, die der Erzieher ausübt. Bestimmungen über die Gröfse der Strafe für gewisse Vergehen sind verwerflich, da die Übertretungen bei den verschiedenen Schülern, ja auch bei demselben Schüler in verschiedener Zeit, verschiedene Ursachen haben können.

b) für Alumnate. In Alumnaten sind Hausgesetze zur Erhaltung der Hausordnung nötig. Der Erzieher mufs aber sich zuerst unter sie stellen. In grofsen Erziehungsinstituten treffen sich Zöglinge verschiedener Lebenskreise, verschiedener Landes- und Erdteile, zeigen also ein mannigfaltig geartetes, sich vielleicht gar gegenüberstehendes Denken und Begehren, das durch die jugendliche Beweglichkeit und das stete Kommen und Gehen von Zöglingen, das einem Entstehen und Bleiben eines einheitlichen Schulgeistes hinderlich ist, eine bedenkliche Anregung und Verstärkung erfährt. (S. Art. Alumnat.)

**4. Es enthält i. a. Vorschriften der Regierung und Zucht für die Schüler.** In allen Schulen werden sich je nach der Gröfse, Einrichtung, dem Schulgeiste und sonstiger besonderer Verhältnisse derselben gewisse Gebräuche als vorteilhaft erweisen, deren Zusammenfassen als ein Hausgesetz angesehen werden kann, auch wenn es nicht geschrieben vorliegt. Dasselbe kann sich z. B. beziehen auf regelmäfsig wiederkehrende Konferenzen, auf die Reihenfolge der Klassen beim Gang zur gemeinsamen Andacht, auf den Platz, den diese bei derselben einnehmen, auf die Reihenfolge der Betenden, auf Teile und Inhalt der allgemeinen und der Klassen-Andacht; ferner auf bestimmten regelmäfsigen Verkehr mit den Eltern der Schüler (Elternabende), auf die Zeit der Benutzung des Schulgartens durch die verschiedenen Schulklassen, auf dessen Verteilung usw., auf die Reihenfolge der Klassen beim Gang zur Erholungspause, auf Aufstellen der Schüler an bestimmten Plätzen und über deren Anordnung nach derselben; darauf, dafs ein Schüler während des Unterrichts für den

Lehrer nicht etwas besorgen kann, dafs Lehrer und Schüler nur im äufsersten Notfalle den Lehrraum während der Unterrichtszeit verlassen, dafs also die Lehrmittel vor Schulanfang zu besorgen sind; dafs Lehrer und Schüler in der Frühstückspause sich auf dem Spielplatze aufhalten, dafs die Aufsicht über die Schüler in dieser Zeit unter den Lehrern in bestimmter Reihenfolge wechselt; dafs weiter bei Unarten der Schüler, wie sie ab und zu sich zeigen können, vor Schulbeginn ein Lehrer die Aufsicht führt im ganzen Schulhause (in allen Klassen, Hausgängen, auf Treppen). Die Anordnungen sollen, wenn Veranlassung zu ihnen vorliegt, bis ins Kleine gehen. Wogegen aber nicht gefehlt wird, das darf nicht verboten werden.

Lehrer und Leiter der Schule müssen mit wachsamen Augen und scharfem Gewissen erkennen, was not tut und das Gute zum Segen der Schule durchführen. Geschriebene Gesetze aber sind nicht das wesentliche. Der Lehrer stellt sich zuerst unter die scharfe Zucht auch des ungeschriebenen Gesetzes. Durch sein Beispiel leitet er nachdrücklich an zu guten Gewöhnungen und zu einem edlen, sittlichen Wollen.

Literatur: S. Rein, Aus dem päd. Univers.-Sem. zu Jena, 3. H. S. 24 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), dort gen. Schriften; ferner Ziller, Reg. d. Kinder. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. S. 218 ff. — Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. 2. Aufl. S. 45. — Stoy, Kleinere pädagogische Schriften, herausgegeben von Heinrich Stoy, 1898, S. 28, 309 u. a.

Jena. H. Winzer.

## Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule

1. Notwendigkeit der Aufklärung über gesetzeskundliche und volkswirtschaftliche Belehrung. 2. Deren Notwendigkeit a) in der Volksschule, b) in der Fortbildungsschule.

**1. Notwendigkeit der Aufklärung über gesetzeskundliche und volkswirtschaftliche Belehrungen.** Durch die Einführung der Freizügigkeit ist die Bevölkerung des deutschen Reichs in lebhafte Bewegung geraten. Das Streben nach Verbesserung der eigenen Lage verursacht, dafs viele arbeitende Menschen häufig den Wohnplatz wechseln. In den Seelen dieser Personen kann die Anhänglichkeit an die Heimat nicht mehr in jener Stärke aufkommen, welche einen engeren Zusammenhang zwischen dem Boden und den Menschen vermittelt. Früher verdichtete sich dieser Zusammenhang zu einer charakteristischen Sitte, welche die eingesessene Bevölkerung jedes Landesteiles kennzeichnete; die Denk- und Handelsweise der Alten mit ihrem lokalen Gepräge ging auf die Nachkommen über. Wo die Menschen in raschem Wechsel von Ort zu Ort ziehen, kann der Einflufs der örtlichen Sitte, des örtlichen Denkens und Fühlens nur noch gering sein und es geht deshalb den Menschen unserer Tage vielfach ein ziemlich starker Halt für ihr bürgerliches Leben verloren. Mit der Freizügigkeit verschwanden auch die letzten Reste des patriarchalischen Regiments. Tatsächlich war die Durchschnittsbildung der Bevölkerung derartig gestiegen, dafs es als wünschenswert erschien, bei Regelung der öffentlichen Angelegenheiten den einzelnen Menschen ein gröfseres Arbeitsgebiet zu überweisen. Das Volk erhielt durch das allgemeine Wahlrecht einen mafsgebenden Einflufs auf die Gesetzgebung, und durch Einführung des Grundsatzes der Selbstverwaltung erlangte der Mann des praktischen Lebens auch eine wichtige Stelle bei der Ausführung der Gesetze in Kirche, Schule, Gemeinde, Staat und Reich. Naturgemäfs stehen derartigen Rechten nicht minder bedeutsame Pflichten gegenüber; denn die Durchführung der neuen Grundsätze legt dem Einzelnen oft schwere Opfer an Zeit und Geld auf; nicht selten mufs auch das eigene Interesse dem grofsen Ganzen untergeordnet werden und ein jeder mufs sich von lebendigem Gemeinsinn leiten lassen. Der grofsen Verantwortlichkeit, welche die Selbstregierung den Bürgern auferlegt, kann nicht der gute Wille allein genügen. Gerade in unserer Zeit, in welcher die Lebensregungen der Menschen sich nach den verschiedensten Richtungen ausgestaltet und die Interessen sich ungemein verzweigt haben, hat die Gesetzgebung eine breite Ausgestaltung erhalten, welche derjenige wenigstens in ihren wesentlichen Teilen verstehen und überblicken mufs, welcher mit Erfolg den Verpflichtungen der Selbstverwaltung Genüge leisten will. Wenn in dem grofsen

Organismus unseres öffentlichen Lebens der selbstgemachte Mann eine segensreiche Tätigkeit entfalten soll; wenn auch der einfache Mann die aus dem allgemeinen Wahlrechte und der Selbstverwaltung sich ergebenden Rechte von weittragender Bedeutung in einer dem grofsen Ganzen zum Heile dienenden Weise anwenden soll: dann müssen Veranstaltungen getroffen werden, durch die alle Bewohner des Landes einen möglichst genauen Einblick in die Bedürfnisse des Staates und seiner Gliederungen erhalten. Diese Dinge müssen gelernt, ihre Grundgedanken müssen zu lichtvoller Erkenntnis gebracht werden. Deshalb mufs eine einfache, klare Belehrung über die erwähnten Dinge gegeben werden. Dieser Unterricht ist ein doppelter. Als Verfassungskunde lehrt er den Staat als eine Gestaltung von hohem sittlichen Werte erkennen, deren Aufgabe in der bestmöglichen Entwicklung des einzelnen besteht. Die Verfassungskunde zeigt ferner, wie der Staat seine Bedeutung erhält durch die Zusammenfassung aller einzelnen Kräfte, die von einem und demselben Gedankenkreise durchdrungen sind, und wie die Wirksamkeit dieser Bürger um so erfolgreicher ist, wenn jeder seine Kraft willig dienend dem Ganzen zur Verfügung stellt. Als Gesetzeskunde zeigen diese Belehrungen den grundlegenden Geist des geltenden Rechtes mindestens insoweit, dafs ein jeder die Befugnisse seines Mitbürgers zu achten weifs und dafs er den Kreis seiner eigenen Pflichten und Rechte erfafst. Es ist hierbei keineswegs nötig, dafs eine umfassendere Kenntnis der einzelnen Gesetze dem Volke vermittelt wird, genügt doch schon eine Besprechung einfacher Fälle aus dem alltäglichen Leben, um das Rechtsgefühl zu schärfen und dem Menschen einen gewissen Rechtsboden zu geben, der sich von Jahr zu Jahr durch Beobachtung und Erfahrung vergröfsert und der eine Beurteilung auch schwierigerer Fragen erleichtert.

Auch auf wirtschaftlichem Gebiete haben sich während der letzten Jahrzehnte die Verhältnisse gewaltig verändert. Die scharfe Konkurrenz, welche heute herrscht, verlangt von dem einzelnen die höchste Anstrengung aller körperlichen und geistigen Kräfte. Die scharf gegliederte Arbeitsteilung hat die Produktion der Güter in viele kleine Arbeitsleistungen zerlegt, dafs der arbeitende Mann vielfach nicht die Herstellung des ganzen Produktes zu verstehen, noch viel weniger zu leiten oder zu verrichten vermag. Die unausgesetzte Beschäftigung mit einem beschränkten Arbeitsgebiete birgt in sich ernste Gefahren für die Intelligenz und den Charakter des Arbeiters. Die Ausbildung des Verkehrs hatte zur Folge, dafs wir die Produkte der fernsten Gegenden zur Befriedigung unserer Bedürfnisse verwenden können. Unter solchen Umständen ist der Ausbau der menschlichen Gesellschaft ein so weitverzweigter geworden, dafs der gewöhnliche Mann sich kaum einen Überblick über den grofsartigen Organismus oder die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Gliedern desselben verschaffen kann. Soll der Mensch nicht zur willenlos schaffenden Maschine herabsinken, so müssen wir ihn einführen in die Gesetze der Produktion, welche ihm die Wichtigkeit der Arbeitsteilung lehren und ihm zeigen, dafs selbst die kleinste Leistung für die Herstellung des ganzen Produktes nötig ist, und zwar in um so höherem Sinne, wenn dieselbe in möglichst vollendeter Weise zur Durchführung gelangt. Diese Volkswirtschaftslehre zeigt auch die in unzählige Teile aufgelöste Produktion in ihrem inneren Zusammenhange; sie zeigt, wie jede wirtschaftliche Tätigkeit eine für die Menschen wichtige Aufgabe zu erfüllen hat, wie verschiedene Völker, Provinzen oder Städte die Lösung verschiedener Aufgaben übernommen haben und wie die Tätigkeit jeder dieser Gruppen im Interesse des Wohlbefindens der Gesamtheit notwendig ist. Indem die Volkswirtschaftslehre einen Einblick in den grofsen Organismus der Gesellschaft gewährt, erscheint auch die eigene Leistung in freundlicher Beleuchtung.

Die Ausbeutung der Dampfkraft im Interesse der Industrie hat zu der Massenerzeugung von Gütern geführt. Es bildeten sich Arbeitsmittelpunkte, an denen sich tausende tätiger Männer zusammenfanden, die in der modernen Grofsindustrie arbeiten. Da in der Grofsindustrie für den erfolgreichen Betrieb ein grofses Kapital nötig ist, sind fast alle der in ihr beschäftigten Personen von vornherein gezwungen, auf die Erlangung der wirtschaftlichen

Selbständigkeit zu verzichten. Es ist ja eine Tatsache, dafs erst von vielen tausenden von Arbeitern ein einziger durch zäheste Energie, hervorragende Tüchtigkeit und unter besonderen Glücksumständen zu einem nennenswerten Erfolge gelangt. Infolgedessen hat sich unter den Arbeitern, die nie aus der Abhängigkeit herauskommen können, ein scharf ausgebildeter Korpsgeist entwickelt, der die Träger desselben vielfach bestimmte, sich von der übrigen bürgerlichen Gesellschaft loszulösen und einen eigenen »Stand« mit besonderen Aufgaben zu bilden. Da das Ziel alles menschlichen Strebens die Erringung der Selbständigkeit ist, dieses letzte Ziel der grofsen Masse aber durch die Arbeit nicht mehr gesichert werden konnte, war man auf Mittel und Wege bedacht, durch deren Anwendung die Schäden der neuen Zeit abgewendet werden konnten. In vollständiger Verkennung des Zusammenhanges aller menschlichen Arbeit und des letzten sittlichen Zweckes jeder Tätigkeit, wie in einer durchaus irrigen Beurteilung des Wesens der Produktion und der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Faktoren der Gütererzeugung, gelangte in weiten Kreisen eine wirtschaftliche Lehre zur Geltung, welche der Produktion eine Gestalt zu geben gedenkt, die dem menschlichen Wesen, das eine freie Entwicklung seiner Persönlichkeit und ein ungebundenes Streben verlangt, widerspricht. Die Leidenschaft, mit welcher man für solche Anschauungen eintritt, hat einen Fanatismus erzeugt, der jede Verständigung ausschliefst, so dafs die Gefahr vorhanden ist, dafs das Volk in zwei sich tödlich bekämpfende Teile zerfällt. Andernteils darf aber auch nicht vergessen werden, dafs der unbemittelte Mann mit seinen berechtigten Wünschen und Hoffnungen seitens der besitzenden und gebildeten Teile der Gesellschaft nicht immer diejenige Wertschätzung erfährt, die er verdient. Dafs eine derartige Geringschätzung ebensowenig, wie das Mifstrauen der unbemittelten Kreise geeignet ist, die tiefe Kluft, welche sich zwischen den verschiedenen Schichten der Bevölkerung aufgetan hat, zu überbrücken, ist eine beklagenswerte Tatsache. Darum ist es nötig, durch eine Darstellung der Produktion zu zeigen, dafs für das Gelingen des Ganzen jedes Werk nötig ist, dafs eine Arbeit die andere voraussetzt, dafs also jeder mit seiner Tätigkeit von der Arbeit anderer Menschen abhängig ist, dafs die ganze arbeitende Menschheit eine grofse Gemeinschaft bildet, in welcher die Glieder durch ihre Arbeit eng miteinander verbunden sind als Genossen an dem im letzten Ziele gemeinschaftlichen Werke. Diese Erkenntnis wird dem Arbeiter lehren, dafs die organisierende Tätigkeit des Prinzipales ebenso nötig ist, als seine Arbeit, und der Arbeitgeber wird erkennen, dafs seine Wirksamkeit ohne die Beihilfe des Mannes mit der schwieligen Hand niemals zum Ziele führen kann, dafs darum der Arbeiter kein von ihm abhängiger Helot, sondern sein Verbündeter ist, für dessen Wohlbefinden er Sorge zu tragen hat. Auch innerhalb unserer wirtschaftlichen Organisation führen Fleifs, Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit zu nennenswertem Erfolge; diese volkswirtschaftliche Lehre mahnt also zur gründlichen Ausbildung im Berufe und zur Erwerbung höherer Sittlichkeit.

Nicht minder wichtig ist ein Einblick in die Gesetze der Konsumtion; denn viele auf dem Gebiete der Produktion tüchtige Kräfte haben sich die Palme des äufseren Erfolges niemals zu sichern vermocht, weil sie auf dem Gebiete der Konsumtion verhängnisvolle Irrtümer begingen. Es ist leider eine Tatsache, dafs die planmäfsige Erziehung zur richtigen Verwendung der erworbenen Güter sehr vernachlässigt wird; da aber gerade die Regelung der Konsumtion tausenden von Menschen zum Steine des Anstofses geworden, darf man die Ausübung derselben nicht dem blinden Zufalle überlassen, und es erscheint auch nach dieser Seite dringend geboten, die bewährten Lehren der Volkswirtschaft der Menschheit in gröfserem Umfange zugänglich zu machen, als dies bisher geschehen.

**2a. Notwendigkeit der Belehrungen in der Volksschule.** Der Zweck dieser Belehrungen über gesetzeskundliche und wirtschaftliche Verhältnisse wird kaum erreicht werden, wenn man sich mit denselben nur an die Erwachsenen wenden wollte, die im Kampfe mit dem Leben bereits feste Überzeugungen gewonnen haben. Da es sich aufserdem um Anschauungen und Grundsätze handelt, die einen be-

stimmenden Einfluſs auf das Lebensglück des einzelnen Menschen auszuüben vermögen, ist es Pflicht der menschlichen Gesellschaft, in dem heranwachsenden Geschlechte keine irrtümlichen Ansichten entstehen, keine falschen Gewohnheiten aufkommen zu lassen. Demgemäſs ist es not wendig, schon der Jugend eine Darstellung der im Leben tatsächlich bestehenden Zustände, der in demselben wirkenden Kräfte und der Wege zu geben, die der vernünftige Mensch zu gehen hat, um in einer für sich und die Gesamtheit erfolgreichen Weise im Lichte der Zeit wirken zu können und deshalb kann sich auch die Volksschule der Verpflichtung nicht entziehen, in der gedachten Richtung ihre altgewohnte Tätigkeit zu ergänzen. Die Volksschule widerspricht durch Anerkennung dieser Forderung ihrem Prinzipe nicht, handelt es sich doch um eine Vorbereitung für das Leben im allgemeinen, nicht auf bestimmte Erwerbszweige. Die Möglichkeit der Ergänzung der Unterrichtsstoffe der Volksschule in dem gedachten Sinne ergibt sich aus der Tatsache, daſs auch die Kinder schon die Wirksamkeit des Staates und die Macht des Gesetzes kennen lernen, wie daſs sie auf wirtschaftlichem Gebiete eine verhältnismäſsig groſse Summe von Erfahrungen eingesammelt haben. Es ist demgemäſs reichlich Gelegenheit vorhanden, an bekannte Stoffe anzuknüpfen und das bereits gewonnene Wissen zu klären und zu vermehren.

Wenn wir die Aufnahme gesetzeskundlicher und volkswirtschaftlicher Belehrungen in der Volksschule für notwendig erachten, so begehren wir nicht die Einrichtung besonderer Lehrstunden für die Behandlung dieser Stoffe; wir halten vielmehr die gelegentliche Besprechung im Anschlusse an die bereits vorhandenen Lehrgegenstände für hinreichend; wir wollen aber nicht das Auftreten und den Umfang dieses Unterrichts lediglich dem Zufalle überlassen, halten vielmehr für wünschenswert, daſs eine sorgfältige Auswahl der zu behandelnden Themen und deren Verteilung an feste Stellen der vorhandenen Unterrichtspläne erfolgt. Der Unterricht wird schon im ersten Schuljahre beginnen und zunächst ein erzieherischer sein, indem er die für das Leben in Staat und Gesellschaft notwendigen Eigenschaften durch fortgesetzte Übung in den Kindern entwickelt; es handelt sich hierbei hauptsächlich um die Herausbildung der Bescheidenheit, der Lust zur Arbeit, des Gehorsams, der Anerkennung der Gleichberechtigung der Mitschüler, der streng rechtlichen Gesinnung, der Schonung fremden Eigentumes, des Fleiſses und der Ordnungsliebe, der Sparsamkeit usw. Die Belehrungen, welche aus den fraglichen Gebieten zu geben sind, können leicht an verschiedene Themen der biblischen Geschichte, des Katechismus, des Rechnens, der Raumlehre, der Geschichte, Geographie und der naturwissenschaftlichen Fächer angeschlossen werden. Empfehlen dürfte es sich, vorzugsweise die Arbeit derjenigen Berufe zu schildern, welche im Wohnorte vertreten sind und es dürfte sich zur Erweckung eines besonderen Interesses nützlich erweisen, wenn in der Schule kleine Sammlungen angelegt werden, welche die heimische Industrie mit ihren Werkzeugen, Rohstoffen und Produkten darstellen. Leicht wird es sein, im letzten Schuljahre die erworbenen Einzelkenntnisse zu gruppieren und durch diese Zusammenfassung die fraglichen Wissensgebiete in ihrer Bedeutung für das praktische Leben zu zeigen.

**2b. Notwendigkeit der Belehrungen in der Fortbildungsschule.** In umfassenderer und gründlicherer Weise kann die Einführung in gesetzeskundliche und wirtschaftliche Lehren in der Fortbildungsschule erfolgen. Hier bringen die Schüler mit ihrer gröſseren Kenntnis des Lebens und infolge ihrer eigenen Tätigkeit im Erwerbe dem Unterrichte erfahrungsgemäſs ein lebhafteres Interesse entgegen. Auſserdem sind die Schüler dieses Alters in oft scharfer Weise den Agitationen fanatischer Anhänger einseitiger wirtschaftlicher und politischer Parteien ausgesetzt, so daſs die Schaffung eines Gegengewichtes dringend geboten ist. Früher glaubte man, in eigenen Unterrichtsstunden für Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre die Aufgabe systematisch lösen zu können. Diese Ansicht ist zur Stunde unberechtigt. Seitdem der Beruf des Schülers in den Mittelpunkt alles Unterrichtes der Fortbildungsschule gestellt worden ist, gibt es nur noch ein Unterrichtsfach: die Berufskunde. Wenn

auch für einzelne Gegenstände, wie Deutsch, Rechnen und Zeichnen, besondere Stunden auf dem Lektionsplane erscheinen, so geschieht dies doch nur, um die Gewifsheit zu erlangen, dafs während eines fest abgegrenzten Zeitraumes die Übung im Können auf diesen Gebieten gesichert wird. Innerlich sind auch diese Fächer mit der Berufskunde so fest verbunden, dafs sie nur als Teile dieses Hauptlehrfaches erscheinen, als Stunden, in denen nichts weiter geschieht, als dafs Sätze aus der Berufskunde in ihrer Anwendung auf das praktische Leben zur Erscheinung kommen und in der Ausführung solange geübt werden, bis der Schüler dieselbe sicher beherrscht. Auch die Lehre vom Staate und der Gesellschaft stehen in diesem Abhängigkeitsverhältnisse zur Berufskunde; auch sie entbehren der Berechtigung, als selbständiges Unterrichtsfach aufzutreten. Staat und Gesellschaft an sich sind für unsere Schüler abstrakte Begriffe. Die Lehre vom Staate und der Gesellschaft ist eine Reihe von Sätzen mit allgemeinem Inhalte, für die Gesamtheit aus den grundverschiedenen Anforderungen der einzelnen destilliert. Die Erfahrung hat auch bestätigt, dafs es selbst dem besten Lehrer unmöglich ist, den Fortbildungsschüler auf systematischem Wege in das Verständnis der Funktionen von Staat und Gesellschaft einzuführen.

Wesentlich günstiger gestalten sich die Verhältnisse, wenn man Staats- und Gesellschaftslehre als begleitende Lehrgegenstände der Berufskunde ansieht. Es setzt dies voraus, dafs man auf jeden systematischen Unterricht in diesen Disziplinen verzichtet und sich darauf beschränkt, bei den einzelnen berufskundlichen Belehrungen die nötigen Erklärungen aus den gesetzlichen Bestimmungen und aus der Volkswirtschaftslehre herbeizuholen. Auf diesem Wege wird dem Schüler der innere Zusammenhang seiner eigenen Person und seines Berufes mit Staat und Gesellschaft, seine Abhängigkeit von diesen beiden grofsen Organisationen klar gelegt und dieselben werden für ihn konkrete Dinge, deren Verständnis ihm an den Erfahrungen seines eigenen Lebens erschlossen wird. Die Erfahrung hat gelehrt, dafs der in dieser Weise erteilte Unterricht das Interesse des Schülers in vollem Umfange trifft, wird ihm doch klar, wie er selbst von Staat und Gesellschaft gestützt wird, wie er selbst mit den Gliedern des Staates und der Gesellschaft in innigster Verbindung steht und wie er selbst im Dienste dieser beiden tätig ist. In ihrer Anwendung auf seine eigene Person erhalten die allgemeinen Sätze der Staats- und Gesellschaftslehre Fleisch und Blut und es erlangt auf diese Weise der Schüler ein volles Verständnis für die ihn betreffenden Punkte jener beiden Lehrfächer. Alles, was über das berufliche Leben des Schülers hinausgeht, wird ausgeschieden und dem späteren Selbststudium überlassen.

Wenn aber diesen Forderungen Rechnung getragen werden soll, dürfte es notwendig sein, ein hierzu geeignetes Lehrermaterial zu schaffen. Demgemäfs müfsten die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in den Lehrerseminaren gelehrt werden.

Literatur: a) Für Volksschulen: Gustav Chun, Über die Berücksichtigung volkswirtschaftlicher Gesichtspunkte im geschichtlich-geographischen Schulunterricht. Frankfurt a. M., Benjamin Auffarth. 1865. — Die Gesetzeskunde für die Schuljugend. Bamberg 1876. — Oskar Pache, Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule. Wittenberg 1891. — Ders., Aus dem Leben für die Schule. Anhang zu jedem Volksschullesebuche. Wittenberg 1899. 2. Aufl. — b) Für Fortbildungsschulen: Oskar Pache, Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule. Bielefeld 1888. — F. Stoerck, Der staatsbürgerliche Unterricht. Freiburg i. Br. 1893. — Rebsamen, Leitfaden der Gesellschafts- und Verfassungskunde. Frauenfeld 1878. — A. Patuschka, Volkswirtschaftliches Lesebuch für Jedermann. 2. Aufl. Gotha 1893. — E. Rasche, Die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. 2. Aufl. Leipzig 1889. — J. Messerschmidt, 32 Lektionen über Gesetzes- und Verfassungskunde. Dresden 1889. — Pache u. Walther, Die Lehre vom Staate. 3. Aufl. Leipzig 1894. — Oskar Pache, Die Lehre von der Gesellschaft. 3. Aufl. Leipzig 1904. — L. Mittenzwey, 40 Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. 2. Aufl. Wiesbaden 1894. — Dr. A. Giese, Deutsche Bürgerkunde. Leipzig 1894. — G. Hoffmann u. E. Groth, Deutsche Bürgerkunde. 3. Aufl. Leipzig 1902. — Bruno Volger, Allgemeine Gesetzeskunde. Berlin 1903. — Dr. F. Löchers, Grundrifs der Gesetzes- und Verwaltungskunde. Leipzig 1903. (Für landwirtschaftliche Schulen bestimmt.) — Heinrich Matzat, Rechts- und Staatslehre für deutsche Schulen. Berlin 1904. — Max Haushofer, Der

kleine Staatsbürger. 3. Aufl. Berlin 1904. — Max Griep, Bürgerkunde. Leipzig 1902. — Heinrich Weigand, Gesetzes- und Staatenkunde für das Königreich Preufsen. Hannover 1902. — G. Kalb u. H. Schrader, Gesellschaftskunde für die Schulen im Fürstentum Reufs j. L. Markranstädt 1902. — Ludwig Ölsner, Volkswirtschaftskunde. Frankfurt a. M. 1901. — L. Mahraun, Volkswirtschaftliches Lesebuch zum Unterrichtsgebrauch. 2. Aufl. Berlin 1902. — Adolf Bär, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha 1902. — Baer, Volkswirtschaftliche und gesetzliche Belehrungen. Stuttgart 1902.

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

## Gesinnung

s. Charakter

## Gesinnungsunterricht

1. Begriff von Gesinnung. Gesinnungsunterricht. 2. Gesinnungsfächer. 3. Methode des Gesinnungsunterrichts. 4. Unterscheidung des Gesinnungsunterrichts von Katechismus- und Moralunterricht. 5. Verschiedenheit der Methode des Gesinnungsunterrichts von der Methode der Naturkunde und dieser verwandten Fächer. 6. Bedeutung des Gesinnungsunterrichts im Ganzen des Schulunterrichts. Stellung des Gesinnungsunterrichts im Lehrplan. Konzentration des anderen Unterrichts um den Gesinnungsunterricht. 7. Anforderung an die Vorbildung und Fortbildung des Lehrers vom Gesinnungsunterricht aus. 8. Ausblick auf die gesellschaftliche Wichtigkeit des Gesinnungsunterrichts. 9. Fingerzeige für die weitere Betrachtung von Gesinnung und Gesinnungsunterricht.

**1. Begriff von Gesinnung; von Gesinnungsunterricht. 2. Gesinnungsfächer.** Eine Aussprache über den Gesinnungsunterricht mufs notwendig ausgehen vom Begriff der Gesinnung. Auf diesen verhilft nun schon die Sprache in ihren mannigfaltigen Ausdrücken über die Eigenschaften der Gesinnung. Sie redet von einer heiligen und lasterhaften, guten und schlechten, edlen und gemeinen, hohen und niederen, reinen und unlauteren, männlichen und unmännlichen Gesinnung. Darnach untersteht die Gesinnung der Beurteilung, wird gelobt oder getadelt, gebilligt oder verworfen. Es zieht sich durch sie hindurch der Gegensatz von gut und böse. Hierin liegt die Bestätigung der Auffassung: Gesinnung ist Willensbeschaffenheit.

Die allersicherste und angemessenste Unterlage für die Gewinnung des pädagogischen Begriffs von Gesinnung gewährt indes die Bezeugung derselben in der biblischen und weltlichen Geschichte. Jene bietet dar die Offenbarung des Geistes der Frömmigkeit und Heiligkeit, in dieser tritt hervor der Geist der Sittlichkeit und Tugend, in beiden erscheint ein persönliches wie gemeinschaftliches Gesinnungsleben der reichsten Art. In der Gesinnung ist nach den biblischen und menschheitsgeschichtlichen Beispielen nun vor allem dieses beschlossen: ein das Willensleben Beherrschendes, Leitendes; dann aber auch die freudige Anerkennung dieses Führenden und die freie Unterwerfung darunter. So stellt sie eine Vereinigung von Erkenntnis, Gefühl und Wille dar. Die Erkenntnis — das ist die Einsicht in das Heilige, das Gute; das Gefühl — das ist die Gemütsbeistimmung zu dem Heiligen, dem Guten; der Wille — das ist die Hingabe an das Heilige, das Gute. Sie ist also mehr wie das Gewissen, die Vernunft, aber weniger wie der religiöse, sittliche Charakter. Das Gewissen ist nur das Bewufstsein des Guten und Bösen, die Vernunft das Wissen von dem, was sein soll. Die Gesinnung ist Besitz: in ihr hat der Wille das Gottgefällige, das Ideale wirklich ergriffen, sich angeeignet, zu seinem Inhalt gemacht. Allein sie schreitet nicht notwendig fort zur Entäufserung, sondern ist vor allem innerliche Entscheidung für das Gute. Dadurch weicht sie ab von der Blüte höchsten Strebens, dem religiösen, sittlichen Charakter, dem es zukommt, nach aufsen zu treten, zu handeln, zu wirken. Die Gesinnung ist wie die bescheidene Blume: wie diese anspruchslos am stillen Orte blüht, so die Gesinnung im Verborgenen des schlichten Gemüts. Der edle Charakter dagegen folgt der Mahnung: Euer Licht leuchte vor den Menschen! Er arbeitet für das Gute,

»Damit das Gute wirke, wachse, fromme, damit der Tag dem Edlen endlich komme.«

Die Gesinnung hat das Gewissen, die Vernunft zur Voraussetzung, der religiöse, sittliche Charakter ist ihre Vollendung.

Die Bedeutung der Gesinnung besteht darin: sie entläfst die Entschlüsse aus sich, sie bestimmt die Handlungsweise, sie regel das Leben; sie ist der Urquell alles höhere

alles edleren Strebens, sie verleiht jedweder Tat erst die wahre Weihe, die echte Würde, sie ist das sichere Steuer bei der Erdenfahrt des Menschen; auf ihr beruht aller Wert des einzelnen als Person wie als Mitglied der Kirche, des Staates; auf ihr beruht auch aller Wert der Gemeinschaften selbst.

Der Kern der Gesinnung ist die Liebe, die Hochhaltung des Heiligen um seiner innerlichen Herrlichkeit, des Guten um seiner eigenen Schönheit willen. Sie ist Durchdrungensein des ganzen Innern von der Gewalt und Macht des Heiligen, des Guten. Weil sie durch nichts anderes bestimmt wird, als durch den Wert des Heiligen, des Guten, so fällt sie zusammen mit der sittlichen Freiheit, der wahren Autonomie des Willens. Ihren Gegensatz bildet die Gesinnungslosigkeit, das ist jener Zustand, bei dem das Heilige, das Gute gar nicht gekannt oder nicht anerkannt wird, wo dem Leben noch das Licht, der Weg, die Wahrheit fehlt, oder wo die religiösen, die sittlichen Vorbilder mifsachtet werden, der Zustand der religiösen, der sittlichen Roheit und Verwahrlosung, oder der religiösen, sittlichen Willkür. Von Gesinnung ist selbst derjenige innere Zustand noch weit entfernt, bei dem man sich der »Autorität,« dem »erhabenen« Willen, mit Verzicht auf eigene Prüfung der Forderungen, bedingungslos unterwirft. Der Eindruck eines grofsen, überwältigenden Willens, wider den der einzelne Wille nichts vermag, ist bei ihr durchaus nicht entscheidend. »Furcht ist nicht in der Liebe.« Gesinnung ist nicht Knechtssinn. Aber sie schaut auch nicht um, indem sie die Hand an den Pflug legt. So wenig als durch Furcht, wird sie durch Erwartung einer Belohnung, durch Hoffnung auf die Erfüllung von Verheifsungen angetrieben.

Gesinnung hat nichts gemein mit allgemeinem Nützlichkeitsstreben. Wer da glaubt, dafs die Sorge für das Glück aller oder möglichst vieler Kennzeichen und Mafsstab moralischer Gesinnung sei, der steht noch im Bannkreise des Egoismus.

Die Selbstsucht ist der Todfeind der Gesinnung. Sie ist auf die Verwirklichung von Lust, oder Vermeidung von Unlust gerichtet. Sie wird bewegt durch das eigene Fleisch und Blut; sie folgt den Reizen aus der umgebenden Welt. Gesinnung setzt Selbstüberwindung und -beherrschung voraus; aber auch Überwindung der Welt. Sie wird behauptet im Kampfe gegen die Selbstsucht. In dem Mafse, in welchem sie den Menschen beseelt, in eben dem Mafse besitzt der Mensch Würde.

Der Gesinnungsunterricht ist derjenige Unterricht, welcher ausgeht auf die Erzeugung der Gesinnung in der Jugend: auf Erweckung, Begründung, Bildung des religiösen, sittlichen Willens, wenigstens in seinen Anfängen; auf Erhebung zur Anerkennung und Nacheiferung der religiösen, sittlichen Vorbilder, zum Glauben, zur Sittlichkeit, wenigstens in ihren ersten Entwicklungen. Diese Abzweckung ist das wesentliche, unerläfslich notwendige Merkmal des Gesinnungsunterrichts. Sie findet sich ganz vorzugsweise beim Religions- und Geschichtsunterricht. Beide sind denn auch die Gesinnungsfächer mit Auszeichnung. Kein anderes Lehrfach hat wie sie die ausgesprochene Aufgabe, zur frommen, guten Gesinnung zu führen. Es ist das Deutsche, der Gesang den Gesinnungsfächern zugerechnet worden; aber das erste ist nach seinem Wesen Zeichenfach, das zweite Kunstfach. In der Tat fallen die Grenzen des Gesinnungsunterrichts so ziemlich mit jenen des Religions- und Geschichtsunterrichts zusammen.

**3. Methode des Gesinnungsunterrichts.** Der Gesinnungsunterricht ist freilich nicht einzig durch seine Aufgabe bestimmt; er wird an zweiter Stelle auch durch seine Methode gekennzeichnet. Die Gesinnung, als Macht des Gemütes, entsteht aus den Gefühlen der Schätzung des Heiligen, der Billigung des Guten, Edlen, Rechten; wie der Verwerfung des Bösen, der Mifsbilligung des Schlechten, Gemeinen, Unrechten; aus »geistiger«, aus ethischer Beurteilung. Darum mufs man noch aufstellen: Gesinnungsunterricht ist derjenige, welcher solche Beurteilung zu seinem Mittelpunkte hat. Auch hier entsprechen in der Hauptsache nur der Religions- und Geschichtsunterricht dem geforderten Merkmale. Die »geistige«, die ethische Beurteilung geschieht auf der Grundlage der unvergleichlichen Darstellung des Heiligen, des Guten in dem Buch der Bücher und den unsterblichen Werken der grofsen Dichter und der einfältigen Geschichtsschreiber. Da er-

quillt ihr die Wärme und Kraft, denn da ist sie ihres mächtigen Eindrucks sicher. Sie schreitet fort nach den Zeiten der religiösen Erhebung, an der Hand der heilsgeschichtlichen Entwicklung, so dafs die religiöse Bildung des einzelnen den Gang der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechtes wiederholt, und nach den Wendepunkten in der Geschichte des eigenen Volkes. Die »geistige«, die ethische Beurteilung fufst aber nicht blofs auf der Anschauung psychologisch naher Beispiele des Lebens in der biblischen und weltlichen Geschichte, sondern auch auf der Gegebenheit des Zöglings, auf seiner erworbenen religiösen, sittlichen Ausstattung und eigentümlichen Richtung, wie sie ihm zugekommen ist, durch seinen Zusammenhang mit der Kirche, mit Familie, Heimat, Stamm und Volk. Hier sucht sie den Ausgang und die Anknüpfung; von den religiösen, den sittlichen Gesinnungsansätzen aus, die der Zögling mitbringt, führt sie ihn weiter. So geht sie zugleich nach seiner individuellen Entwicklung fort, wie nach jener der Menschheit und des Volkes. Dieses sind also die zwei Grundlagen der »geistigen«, der ethischen Beurteilung: einmal jene ergreifenden Bilder des Heiligen, des Guten, welche die Bibel und die nationale Geschichte nach und nach vor dem Auge entrollen, und dann dazu das gewachsene religiöse, sittliche Ich des Zöglings. Aus den religiösen, den sittlichen Erfahrungen im Umgange mit den Personen und Gemeinschaften der biblischen und weltlichen Geschichte gewinnt der Zögling durch religiöse, durch sittliche Denkarbeit die Erkenntnis des Heiligen, die Einsicht in das Gute. Nun soll er sich den beiden auch unterwerfen, sie aufnehmen in seinen Willen, ihnen gehorchen lernen im Leben. Dazu verhilft die Rückbeziehung der Erkenntnis des Heiligen, der Einsicht in das Gute auf sich selbst; der Versuch ihrer Anwendung im Schulleben; die Einleitung der inneren Selbstheiligung und Selbstbefreiung durch die Zucht. Der Zögling sieht sein eigenes Wollen im Spiegel der Ideale, die ihm aufgegangen. Er empfängt Gelegenheit, sich in ihren Dienst zu stellen. Es wird in ihm der Entschlufs angelegt, in der dauernden Hingabe daran seinen eigentlichen Beruf, seine wahre Bestimmung zu sehen. Wie er der Anfang ist aller Arbeit des Gesinnungsunterrichts, so ist er auch ihr Ende.

**4. Unterscheidung des Gesinnungsunterrichts von Katechismus und Moralunterricht.** Der Anfang der Erhebung zur Gesinnung kann nicht die Gewöhnung zu Fleifs, Reinlichkeit, äufserer Ordnung und Sorgfalt sein. Die Gewöhnung überhaupt führt im besten Falle zur Sitte, nicht aber zur Sittlichkeit. Gewöhnung könnte nur von einem Standpunkte aus als Mittel der Begründung der Tugend angesehen werden, dem die Tugend selber mit der Sitte zusammenfiele. Wir stehen nicht mehr auf dem Boden des Heiden-, sondern des Christentums. Nicht Unterwerfung unter überlieferte Regeln des Handelns, sondern innere Freiheit ist unser Ziel. Die Voraussetzung für die Gewinnung der inneren Freiheit ist die Erkenntnis der ethischen Wahrheit. Die Erkenntnis der ethischen Wahrheit ist an ethische »Belehrung« geknüpft. Die Erweckung eines neuen gewissen Geistes im Menschen durch Pflege der ethischen Beurteilung ist die Bedingung zur Verwirklichung der sittlichen Selbstbestimmung, des moralischen Charakters. Der Gesinnungsunterricht ist nach alledem nicht das, was als Katechismusunterricht in ungezählten Schulen heute noch in Übung, was als Moralunterricht gefordert und vertreten wird. Er erhebt sich aus unmittelbaren, ursprünglichen Gemütserfahrungen; abgezogener, ungeschichtlicher und unpsychologischer Unterweisung ist er durchaus abhold. Er schliefst insbesondere aus alles blofs gedächtnismäfsige Wissen vom Heiligen, vom Guten. Er hält dafür, dafs dasjenige, was den Zögling mit unwiderstehlicher Kraft anziehen und festhalten soll, ihm durch innige und starke Empfindung, wie sie allein aus der Versenkung in das volle Leben der biblischen und weltlichen Geschichte hervorgeht, wert und teuer mufs geworden sein. Er beruht durchaus auf dem Umgang, auf dem ethischen Erleben. Der Umgang, das Erleben ist die Quelle der ethischen Beurteilung. Der Gesinnungsunterricht verträgt sich ferner nicht mit »autoritativer« Aufnötigung der religiösen, der ethischen Wahrheit. Er besteht in dieser Hinsicht fest auf dem Grundsatz: Was den Zögling leiten soll in Streben

und Leben, das muſs er selbst auf seine Vortrefflichkeit geprüft, dem muſs er sich aus eigener Überzeugung und in freier Wahl ergeben und angeschlossen haben. Sonst würde dieser ewig auf der Stufe des unmündigen Kindes, des abhängigen Knechtes verharren und niemals zur Mannheit, zur Freiheit gelangen. Der Gesinnungsunterricht lehnt weiter ab alle religiöse, ethische Bildung durch Gemütsbewegungen. Er sieht in Erschütterungen des Gemüts, in Rührung, Gefühlsaufwallung, nur Hemmnisse der Entwicklung einer festen und sich selbst getreuen religiösen, ethischen Willensrichtung. Er sucht darum den Zögling zu klaren, wohl begründeten religiösen und ethischen Überzeugungen zu bringen. Diese, nicht schwankende wechselnde Anwandelungen und Stimmungen, sollen ihm Zeiger und Leuchte sein. Die religiösen und ethischen Überzeugungen des Menschen sind ihrem Charakter nach freilich Gemütsüberzeugungen, nicht Verstandesüberzeugungen. Als Gemütsüberzeugungen beruhen sie auf der Anerkennung eines Vorbildlichen durch das Gewissen. Das Gewissen vollbringt die Wertschätzung in uns. Die Wertschätzung wird erlebt im sittlichen Gefühl. Das sittliche Gefühl ist die Wirkung, die sich unmittelbar und notwendig einstellt, wenn das Gewissen den Gegenstand seiner Beurteilung in seinem Verhältnis zur sittlichen Forderung einsieht. Gemütsbewegungen und das Gefühl, das im Anerkennungsakt des Gewissens erfahren wird, sind also etwas sehr Verschiedenes. Der Gesinnungsunterricht weist endlich zurück die Beiseitesetzung, die Verleugnung der Individualität nach ihrer religiösen, ethischen Bestimmtheit. Er ist der Gegner, wie jeglicher abstrakt-ungeschichtlichen, so auch aller von der religiösen Artung, der ethischen Ausprägung des Zöglings absehenden Überhauptunterweisung desselben in Glaube und Sittlichkeit. Er fordert, daſs der Zögling allenthalben zu seinem Rechte komme und gehört werde, daſs seine religiösen, sittlichen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle zur Geltung gelangen, weil nur dadurch Erhebung, Veredelung ausführbar, die Bewurzelung der religiösen, der ethischen Lehren in seinem Sinn, Gemüt und Willen möglich wird.

**5. Unterscheidung der Methode des Gesinnungsunterrichts von jener des Erfahrungsunterrichts.** Die Methode des Gesinnungsunterrichts ist grundverschieden von der Methode des naturkundlichen und diesem verwandten Unterrichts; so grundverschieden, wie die ethische von der theoretischen Betrachtungsweise, so grundverschieden wie die Erkenntnis des Glaubens, wie die ethische Einsicht von den Begriffen des Verstandes. Es ist daher als eine Verirrung zu bezeichnen, wenn man den Gesinnungsunterricht unter das Joch der »induktiven« Methode beugen, oder in Naturkunde Gesinnung bilden will.

**6. Bedeutung und Stellung des Gesinnungsunterrichts im Ganzen des Schulunterrichts. — Konzentration.** Aus der hohen Aufgabe des Gesinnungsunterrichts leitet sich von selbst die groſse, überwiegende Bedeutung ab, die er im Ganzen des Schulunterrichts mit Recht beansprucht. Er vor jedem andern ist der menschliche Unterricht; denn das religiöse, sittliche Wollen, zu dem er hinführen möchte, erhebt erst den Menschen wahrhaft auf den Thron unter den Wesen. Er ist der vorzugsweise erziehende Unterricht. Von ihm hauptsächlich empfängt die Schule den Charakter der Erziehungsschule, er besonders macht den Lehrer zum Erzieher.

Dieser Bedeutung ist es angemessen, wenn ihm in der Anordnung der Lehrfächer ein ausgezeichneter, hervorragender Platz angewiesen wird. Der Unterricht, von dem das Königliche im Geistesleben ausgehen soll, der muſs auch beim Plane für die rechte Gestaltung des Geisteslebens die Stelle des herrschenden Mittelpunktes erhalten. Und es ist dann weiter zu sorgen, daſs er bei der Bildungsarbeit selbst unausgesetzt mit einem innerlichen Übergewicht hervortrete, wie es ihm dadurch verliehen wird, daſs die übrigen Lehrfächer zu ihm tatsächlich in dasjenige Verhältnis gesetzt werden, in welchem innerhalb des Geisteslebens die Gedanken aus ihnen zu den religiösen, den sittlichen Gedanken stehen sollen.

Wo die wirkliche Herstellung solcher Beziehung zwischen dem Gesinnungsunterricht und dem anderen versäumt wird, da kann sich nimmer die »Durchsäuerung« des Innern mit dem »Sauerteig« des Heiligen, nimmer seine Durchdringung mit dem

Guten vollziehen; da kann es nimmer zur Begründung der Einheit zwischen Lebensgrundsätzen und Lebensgebarung kommen, der Zögling nimmer die Grundlage für jene Geschlossenheit gewinnen, bei welcher der Mensch, stets derselbe und gleiche, allezeit aus seinem Gewissen, seiner besten Überzeugung heraus als eine ganze und ungeteilte Person handelt; da bleibt die Frucht des Gesinnungsunterrichts aus.

7. **Anforderungen an den Lehrer.** Der Gesinnungsunterricht verlangt einen selbst von wahrer religiöser, sittlicher Gesinnung erfüllten, ganz von dem Gedanken der Erziehung beseelten Lehrer. Nur derjenige, in dem selbst eine edle Denkungsart lebt, kann edle Denkungsart in einem anderen befördern. Den Lehrer damit auszustatten, ist darum die erste, ja es ist die Aufgabe seiner Heranbildung, in der alle anderen Absichten dabei zusammenlaufen müssen. Darin unablässig weiter zu schreiten, das ist der vornehmste Zweck all seiner Fortbildung. Wie sollte auch Gesinnungsunterricht betätigbar sein, wenn der Lehrer für sich nicht fest gegründet wäre in der Liebe zum Heiligen, zum Guten, wenn ihm nicht allezeit vorschwebte das göttliche, das ideale Musterbild, das doch durch ihn Gestalt annehmen soll im Zögling, wenn er sich nicht rastlos bemühte um seine Veredelung und Emporläuterung! Gesinnungsunterricht verlangt Aufrichtigkeit. Wo diese abgeht, ist der Gesinnungsunterricht eine Pflanzstätte des Pharisäertums.

8. **Gesellschaftliche Wichtigkeit.** Der Gesinnungsunterricht, mit seiner Abzweckung auf die Willensbildung, unterscheidet die Erziehungsschule, die Schule der Zukunft, von der Schule der Aufklärung, mit ihrer Absicht auf die Kraftbildung, der Schule der Gegenwart wenigstens im Grundsatze; und von der Lernschule, mit ihrer Richtung auf die Brauchbarkeit, der Schule der Vergangenheit; die jedoch in wie vielen Vertretungen noch hereinreicht in unsere Zeit. Den schroffsten Gegensatz zum Gesinnungsunterricht bildet das nackte Leistungsstreben in der Schule, welches das Lernen zum Mittel für das egoistische Begehren erniedrigt.

Gesinnungsmangel, religiöse, sittliche Gleichgültigkeit, Verleugnung des Heiligen, des Guten, Mißbrauch desselben um elenden Gewinstes und Vorteils willen, das ist die wahrhafte Not der Zeit: beim einzelnen, den das Strebertum um alle Würde bringt, bei der Gemeinschaft, die dem Abgott des Erfolgs und der Sonderinteressen opfert.

Gesinnungsbegründung ist das wahrhafte Rettungsmittel in den Drangsalen der Zeit. In der Erhebung zur Gesinnung liegt die wahre Befreiung, die wahre Befriedigung, die wahre Einigung; die Herrschaft des Heiligen, des Guten im Willen ist der Adel, zu dem der Geringste berufen ist, das Gut, das dem Ärmsten soll zu teil werden, die Verwandtschaft, die den Letzten mit dem Ersten soll verbinden. Der Gesinnungsunterricht hebt insbesondere auch in der Religion das wahrhaft Bedeutungsvolle für jeden hervor. Im Gesinnungsunterricht wirkt somit die Erziehungsschule ganz hervorragend mit an der Lösung der Frage aller Fragen für die Gemeinschaft, der Frage der inneren Ausgleichung und Versöhnung, der wahren Brüderlichkeit unter ihren Mitgliedern. In ihm vor allem erfüllt sie ihre hohe gesellschaftliche Sendung. Durch ihn wird sie zur echten Volksschule, das ist zur christlichen, zur deutschen: sie nährt in unserer Jugend den Geist unserer Religion und den Grundzug unseres Volkes: den Geist der Herzenshingabe an die »Wahrheit«, wie den Grundzug der Treue gegen die innere Stimme. Zumal in der Gegenwart kann die soziale Bedeutung die Pflege wahrhaft frommer, moralischer Gesinnung nicht nachdrücklich genug hervorgehoben werden. Um den Abgott Erfolg tanzen so viele! Parteiwesen und Parteivergewaltigung hat sich tief eingefressen. In den Körperschaften begegnet die beschämendste Rücksichtnahme. Selbstverwaltung im Sinne der Ethik ist selten. Der Macht- und Herrschaftsgedanke ist im Zunehmen und droht, Religion, Kunst, Wissenschaft, Bildung sich untertan zu machen. Nur von »Schwärmern« wird noch das Vaterland hochgehalten. Ein unbarmherziger Interessenkampf zerreißt das Volk. Der Gemeinsinn ist matt. Die Verständigung selbst mit Nahestehenden wird immer schwieriger. Die moderne materialistische Macht des Großkapitals möchte auch [illegible] Volke die Führung an sic[illegible] verdirbt die Volksbeurtei[illegible] süchtiger, eroberungslu[illegible]

Zug will die deutsche Volksseele einnehmen. Je gröſser die Gefahr ist, daſs das deutsche Leben lediglich dem Gedanken des Gewinnes oder Nachteils folge, desto mehr erwächst der deutschen Jugendbildung die Pflicht, an ihrem Teile dem Übel des Egoismus entgegenzuarbeiten, indem sie im Kinderherzen die Pflanze sittlicher Beurteilung und Gesinnung pflegt. Dies ist heute ihre wichtigste, ernsteste Verpflichtung gegenüber unserem Volke. Welches die Meinungen der Zeit seien: die einzelne Menschenseele ist es, auf welche zuletzt alles ankommt; schwere gesellschaftliche Gefahren können nur so wirklich beschworen werden, daſs an der einzelnen Menschenseele mit hingebender Liebe gearbeitet wird, ohne Erzeugung des rechten Geistes im einzelnen kann es zu einer von gleichen Überzeugungen belebten Gemeinschaft unter den Menschen nicht kommen. Die gänzliche Überantwortung der Bildungsfürsorge an den »Staat« muſs zur Verdunkelung und Zurückdrängung gerade dieses entscheidenden Gesichtspunktes führen, daſs es auf die Gemütsveredlung jedes einzelnen Kindes ankomme.

**9. Fingerzeige zum weiteren Studium.** Ethische Gesinnung ist überall dort nicht daheim, wo der Zweck des menschlichen Daseins in die Verwirklichung des Menschenglücks gesetzt wird. Die heilige Gesinnung leuchtet am herrlichsten aus den Evangelien, den Briefen, zumal von Paulus, und den Schriften der Propheten. Die gute Gesinnung tritt uns entgegen in der erhabenen Dichtung eines Sophokles (Antigone!), Schillers, Goethes (Iphigenie!), Uhlands; in der männlichen Geschichtschreibung eines Dahlmann und Schlosser. Sie weht durch die edle Philosophie von Kant und Herbart; durch die philosophischen Abhandlungen Schillers (Über Anmut und Würde!), durch Lessings Erziehung des Menschengeschlechtes.

Der Gesinnungsunterricht hat seinen ersten Anwalt in Ziller. Die »Grundlegung«, die »allgemeine Pädagogik« bewegen sich in wichtigen Entwicklungen um denselben. Eine geschlossene Darlegung darüber enthalten die »Materialien«.

Dem Gesinnungsunterricht sind auch hauptsächlich die praktischen Versuche Zillers gewidmet, wie er sie in den Jahrbüchern d. V. f. w. Pädagogik und besonders wieder in den Materialien niedergelegt hat. Von seinen Schülern ist noch keiner mit einer ausgeführten Lehre über den Gegenstand hervorgetreten. Desto eifriger waren einzelne, wie Thrändorf, Staude, Göpfert, in der Ausarbeitung von Lehrbeispielen — für den Religions- und Geschichtsunterricht. Viel des erwünschtesten Baustoffs zu einer solchen Lehre findet sich in den erwähnten Jahrbüchern und Reins Schuljahren. Man möge auch die Artikel über Charakterbildung, Willensbildung, Moralunterricht, christliche Erziehung in diesem Handbuch vergleichen.

Dem Gesinnungsunterricht stehen alle diejenigen feindlich abweisend gegenüber, welche den geistigen Schwerpunkt des Menschen in das Wissen, nicht in das Gewissen, verlegen; alle diejenigen, welche da vermeinen, daſs durch Häufung und Steigerung der Kenntnisse dem Menschen geholfen sei. Die Gegnerschaft gegen den Gesinnungsunterricht entstammt aus anerzogenen Meinungen, aus falscher Lebensauffassung, aus unrichtigen Ansichten über die Natur und die Bedingungen des Sittlichen im Menschen. Vor allem der Mangel der Anerkennung des Guten um seiner inneren Vortrefflichkeit willen, der Mangel der unbedingten ethischen Beurteilung, ist die Ursache, warum der Gesinnungsunterricht miſsverstanden und bekämpft wird. Da kann man mit Auseinandersetzungen zunächt nichts ausrichten. Es müssen die im Eudämonismus Gefangenen sich durch Selbsterkenntnis und Selbstläuterung selber erst frei machen und zu ethischer Beurteilung erheben. Dann ist auf eine Verständigung über den Gesinnungsunterricht zu hoffen. Hier weist die Betrachtung des Gesinnungsunterrichts über sich hinaus — auf die »ethische Kultur« des einzelnen.

Würzburg. Peter Zillig.

## Gesner, Johann Mathias

1. Leben. 2. Pädagogische Ansichten.

**1. Leben.** Johann Mathias Gesner, zu Roth in Franken als Sohn eines Predigers geboren am 9. April 1691, erhielt seine Schulbildung in Ansbach und bezog, arm, aber vielseitig gebildet, 1710 die Universität

Jena. Dort schrieb er auf Veranlassung des Professors Buddeus 1715 seine Institutiones rei scholasticae. Bis 1729 war er nun Konrektor am Gymnasium in Weimar, dann ein Jahr lang Rektor in Ansbach, von 1730 an Rektor der Thomasschule in Leipzig. In Ansbach hatte er zu wissenschaftlicher Arbeit keine Mufse finden können; in Leipzig entfaltete er eine grofse wissenschaftliche und organisatorische Tätigkeit. Er führte die Klassikerlektüre wieder in die Schule ein, welche seit Thomasius von römischen Schriftstellern nur noch den Cornelius Nepos kannte, den man im historischen Unterricht der obersten Klasse brauchte, während man die lateinischen Studien im übrigen an Neulateinern, christlichen Komödien und dergleichen betrieb. Auch der Mathematik wies er einen breiteren Raum im Lehrplan an; denn, wie er in der Isagoge schreibt, privat se altero oculo qui negligit mathesin. Der jüngere Ernesti und J. S. Bach waren damals Gesners Kollegen. 1734 folgte er einem Rufe nach Göttingen, wo er bis 1761 als professor eloquentiae der neu gegründeten Universität wirkte. Er las über lateinische und griechische Schriftsteller und klassische Realien und entfaltete eine sehr erspriefsliche Tätigkeit als Leiter des wahrscheinlich 1738 gegründeten Seminarium philologicum, in welchem er junge Theologen durch eine allgemeine encyklopädische Bildung, pädagogischen Unterricht und Gelegenheit zu praktischen Lehrversuchen für den höheren Schuldienst vorbereitete, wie Francke in Halle es tat, ferner als Direktor der Königlichen Gesellschaft der Wissenschaften und Gründer und umsichtiger Verwalter der Universitätsbibliothek. Seine Verhältnisse waren nicht glänzend; aber seine Beziehungen zum Hofe gaben ihm ein freies und sicheres Auftreten, das ihn überall empfahl. Die Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung von 1737 ist unter seiner Mitwirkung zu stande gekommen; sie zeigt alle wesentlichen Züge seiner Pädagogik. Als Inspektor der braunschweig-lüneburgischen Schulen hatte er Gelegenheit, sie in die Praxis einzuführen. Er starb am 3. August 1761.

**2. Pädagogische Ansichten.** Gesner gehört zu der über alle Kulturländer seiner Zeit verbreiteten rationalistischen Pädagogik: Rücksicht auf den praktischen Nutzen in Leben und Beruf und Bildung des Urteils bestimmen auch bei ihm Lehrplan und Methode. Wenn er auf das klassische Altertum gröfseren Wert legt als manche Pädagogen dieser Richtung, so geschieht es aus einem Grunde, welcher diese Wertschätzung wieder etwas verringert; er glaubte, die Alten hätten in den Wissenschaften darum mehr geleistet als die späteren Zeiten, weil sie nicht durch das Erlernen fremder Sprachen so viele Zeit hätten verlieren müssen: darum müsse man jetzt durch methodische Künste das Erlernen der Sprachen in kürzerer Zeit ermöglichen. Auf der anderen Seite war er freilich auch überzeugt, dafs in den Schriften der Alten so viel an geistigem Wert niedergelegt sei, dafs das Studium derselben zugleich als das beste Mittel gelten müsse, den Geist der Jugend im allgemeinen auszubilden. Dadurch ist er der Begründer der Lehre von der »besonderen formal bildenden Kraft der Altertumsstudien« geworden, und der Neuhumanismus, der sich diese Lehre zu eigen gemacht, kann Gesner zu seinen Begründern rechnen. Auf diese Weise hängt der Neuhumanismus mit der Schule Franckes zusammen, von der man Gesner vergeblich loszureifsen sucht (Eckstein). Den Rationalisten, welche anstelle der klassischen Auktoritäten die gebildete Vernunft setzen, ist auch die Pflege der Muttersprache und der vaterländischen Literatur eigen. In dieser Beziehung hat Gesner sich noch besondere Verdienste erworben durch die Stiftung einer deutschen Gesellschaft (1738). In dem in Frankreich allerdings lebhafter als bei uns geführten Streit über den Vorzug der klassischen oder der modernen Literatur würde er nicht unbedingt für die erstere sich entschieden haben. Selbstverständlich mufs der Rationalismus auf die Form des Unterrichts ein gröfseres Gewicht legen als der klassische Unterricht der älteren Art. Die Liebe und das Interesse des Schülers zu erwecken, ist die erste Aufgabe des Unterrichts, welcher den Verstand zu selbständigem Urteil heranbilden will. Um die Lernlust zu erhalten, darf sie auch die kleinen Künste nicht verschmähen, die den Schüler über die Schwierigkeiten hinwegtäuschen. Vor allem aber mufs man die Dinge selbst im Unterricht

reden lassen; denn die Formen drücken den Geist des Anfängers nieder. Von diesen Grundsätzen aus bestimmt Gesner besonders die Methode des Sprachunterrichts. Er will die ersten grammatischen Kenntnisse an der Erklärung eines Textes gewinnen, wofür er die Übersetzung des Neuen Testaments ins Lateinische von Castalio vorschlägt. Später lese man kursorisch, um den Schriftsteller ganz kennen zu lernen und Geschmack an ihm zu gewinnen. Die Grammatik braucht man nur materialiter, nicht formaliter zu verstehen. Die Lektüre des Schriftstellers benutze diesen nicht zu langwierigen Erklärungen und gelehrten Abschweifungen; man erfasse zunächst den sachlichen Inhalt und suche dann den Zusammenhang zu erkennen und die künstlerische Komposition zu erfassen. Den Stil übe man durch Rückübersetzen der gelesenen Schriftsteller. Das Griechische ist für höhere Bildung unentbehrlich, und wer ihm ferner steht, kann das klassische Altertum nie verstehen. Es muſs daher von denjenigen, welche sich höheren Studien widmen wollen, mit gröſstem Eifer betrieben werden; Stilübungen in dieser Sprache sind jedoch zwecklos. Um das Studium den Alten zu erleichtern, verfaſste Gesner eine Chrestomathia Ciceroniana (1716 ff.), eine Chr. Pliniana (1723 ff.) und eine Chr. graeca (1731), welch letztere zur Hebung des griechischen Unterrichts in Deutschland viel beigetragen hat. Nächst den Alten verdient die eigene Muttersprache eine sorgfältige Pflege. Diesen Sprachstudien steht dann ein ausgedehnter realistischer Unterricht gegenüber, der freilich weniger tief ist und sogar eine gewisse encyklopädische Flachheit zeigt.

Gesner empfiehlt milde Schulzucht, die zu Strafen nur im äuſsersten Falle greift. Beständige Aufsicht soll die Veranlassungen zum strafenden Einschreiten verhüten. In den freien Stunden will er die Schüler laufen, werfen, springen und sich in den Waffen üben lassen.

Gesners Pädagogik ist entwickelt in der schon erwähnten Schulordnung, durch welche Basedow in seinen ersten pädagogischen Versuchen sich bestimmen lieſs (s. unter Basedow). Einen umfassenderen und für Gesner und die pädagogische Richtung seiner Zeit sehr bezeichnenden Organisationsplan für höhere Schulen hat er in einer deutsch abgefaſsten Schrift (»Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenz einzurichten«) niedergelegt. Er verlangt eine dreistufige Einrichtung. Die unterste Stufe vermittelt in sechs Jahren eine allgemeine Bildung für den bürgerlichen Stand; Latein und Französisch kann daneben in besonderen Stunden für diejenigen gelehrt werden, welche mit dieser Stufe ihre Studien nicht abschlieſsen wollen. Die zweite, auf zwei Jahre angelegte Stufe bezweckt die Ausbildung zum hoffähigen Manne und lehrt neben praktischem Latein Französisch und Deutsch bis zu stilistischer Fertigkeit, daneben Mathematik und Kriegsbaukunst. Wer über diese Stufe noch hinaufgehen will, wird in Griechisch und lateinischer Grammatik in Nebenstunden unterrichtet. Die dritte Stufe bereitet in zwei Jahren vollends auf die Universität vor, gibt sogar einen Vorgeschmack der Fakultätsstudien.

Eine zuerst 1760, vollständig aber 1775 erschienene Encyklopädie, welche er betitelte: Primae lineae isagoges in eruditionem universalem, nominatim philologiam, historiam et philosophiam, in usum praelectionum ductae, zeigt Gesners vielseitige Bildung und den encyklopädischen Charakter seiner Pädagogik. In seinen 1756 erschienenen »Kleinen deutschen Schriften« findet sich eine Reihe von Aufsätzen »Von Verbesserung des Schulwesens«. Eine für die Thomasschule geschriebene Schulordnung Gesners hat sich nicht erhalten. (Dr. K. Heym, Zur Gesch. d. math. u. naturw. Unt. Progr. der Thomasschule 1873.) Seine Klassikerausgaben waren zu seiner Zeit verdienstlich.

Literatur: Gesners Kollege und Nachfolger an der Thomasschule J. A. Ernesti hat in einer Narratio de J. M. Gesnero ad Dav. Ruhnkenium die ersten Nachrichten über dessen Leben gegeben. — H. Sauppe hat einen Vortrag über J. M. Gesner 1856 in Weimar erscheinen lassen. — F. A. Eckstein hat über denselben mehrfach gehandelt: in Schmids Encykl. des gesamten Erz.- und Unt.-Wesens, im 64. Bande von Ersch und Grubers Allg. Encykl. und im Progr. der Thomasschule von 1869: Festrede vom 12. Dezember 1868 über Gesners Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen. Vergl. auch: Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen. 1. Teil. Leipzig 1900.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

## Gespensterfurcht

s. Aberglaube

## Gesundheit

1. Abgrenzung des Begriffs. 2. All-
neine Kriterien. 3. Erhaltung der Ge-
dheit.

. **Abgrenzung des Begriffs.** Zwischen
ndheit und Krankheit läſst sich weder
körperlichem noch auf geistigem Ge-
eine scharfe Grenze ziehen. Es gibt
absolute Normalform des mensch-
n Körpers, weder des kindlichen noch
erwachsenen, im anatomischen Sinne
ebensowenig eine absolute Normal-
ion der Organe des Körpers einschlieſs-
des Gehirns. Vielmehr lehren Ana-
, Physiologie und Psychologie über-
mmend, daſs allenthalben leichte Varie-
im Bau der Organe und in der Funk-
der Organe (einschlieſslich des Ge-
) vorkommen. Wenn man hundert
tausend menschliche Gehirne ver-
ıt, so stimmt keines mit dem anderen
ı überein. Ähnliches gilt für alle
ne und, wenn auch in eingeschränk-
ı Maſs, auch für ihre Funktionen. Auf
r Mannigfaltigkeit beruht die sog.
erliche und seelische Individualität des
lnen. Andrerseits ist eine Überein-
nung in den Hauptmerkmalen bei aller
bilität unverkennbar. Die Variationen
en innerhalb gewisser Grenzen. Unsere
rung lehrt uns allmählich diese Grenzen
en. Die Anthropologie und die Medizin
n sie ziemlich scharf bestimmt. Der
bildet sich eine unbestimmtere Vor-
ng eines Typus, nach welchem er
und die Menschen seiner Umgebung
eilt. Streng genommen ist jede Ab-
ıung, welche auſserhalb der wissen-
tlich bestimmten Grenzen der Varia-
t liegt, als abnorm zu bezeichnen,
end die innerhalb dieser Grenzen ge-
ıen Variationen den Begriff des Nor-
n ausmachen. Die Begriffe »Gesund-
und »Krankheit« decken sich mit
n Begriffen »normal« und »abnorm«
. Aus praktischen Gründen bezeichnet
eine Abnormität (in dem soeben
ierten Sinne) nur dann als Krankheit,
ı sie entweder die Lebensdauer ver-
kürzt oder zu verkürzen droht, oder das subjektive Wohlbefinden, den Lebensgenuſs beeinträchtigt oder zu beeinträchtigen droht (z. B. durch Schmerzen) oder ein auffälliges Gebaren oder endlich eine auffällige Entstellung bedingt oder zu bedingen droht. Wie man sieht, sind es nicht logische Gründe, welche zur Abgrenzung des Begriffs Krankheit und des Begriffs Gesundheit geführt haben, sondern ausschlieſslich praktische. Die Begriffe Krankheit und Gesundheit waren früher mehr populär als wissenschaftlich. Einer strengen logischen und wissenschaftlichen Kritik gegenüber sind sie unhaltbar und durch die Begriffe des Normalen und Abnormen zu ersetzen, praktisch sind sie jedoch unentbehrlich. Mit den Begriffen des Normalen und Abnormen haben sie gemein, daſs sie konträr und doch durch flieſsende Übergänge verbunden sind. Die Variationsgrenzen sind nicht absolut scharf. Sie hängen bezüglich ihrer Lage von Rasse, Klima, Alter, Geschlecht ab, und auch bei derselben Rasse, demselben Klima, Alter und Geschlecht usw. werden sie insofern willkürlich gezogen, als es sich schlieſslich im letzten Grunde um eine Frage der Häufigkeit handelt. Wenn wir sagen, eine Pulsfrequenz von 65—85 Schlägen ist bei dem Erwachsenen normal, so bedeutet dies schlieſslich doch nur, daſs bei der groſsen Mehrheit der Erwachsenen diese Pulsfrequenz sich findet; einzelne Ausnahmen kommen dabei doch vor. Noch wichtiger ist, daſs die Begriffe »normal« und »abnorm« und ebenso die Begriffe »gesund« und »krank« steigerungsfähig sind. Je weiter eine Form oder eine Funktion sich von den oft erwähnten Variationsgrenzen entfernt, um so abnormer ist sie. Je mehr sie sich dem Häufigkeitsmaximum innerhalb der Variationsgrenzen nähert, um so normaler ist sie. Die Begriffe »Gesundheit« und »Krankheit« sind noch in weiteren Richtungen — entsprechend der Vielheit der praktischen Gesichtspunkte bei ihrer Bildung — einer Steigerung fähig. Von der leichten Auffälligkeit des Gebarens, welche sehr viele Kinder bei Beginn der Pubertät zeigen, bis zu dem den Stempel des Irrsinns tragenden Gebaren der Pubertätspsychosen kommen alle Übergänge vor. Der Begriff der Krankheit trifft, wie man

auch sagen kann, in wachsendem Maſs zu. Ebenso tritt die kindliche Rhachitis in den verschiedensten Graden auf. In den leichtesten bedingt sie eine kaum merkliche Verdickung der Rippenknorpelansätze, in den schwersten eine völlige Veränderung der Gestalt des Brustkorbs. Solche Beispiele lieſsen sich ohne Schwierigkeit häufen. Es folgt daraus der allgemeine Satz, daſs von der gröſsten Gesundheit bis zur schwersten Krankheit alle Übergangsstufen vorkommen oder, wie wir es anfangs ausdrückten, eine scharfe Abgrenzung nicht möglich ist. Für den Erzieher ist dieser Satz von der gröſsten praktischen Bedeutung. Wenn er seine Konsequenzen erwägt, so wird er z. B. nicht erwarten, daſs zwischen der »normalen Beschränktheit« und dem »pathologischen Schwachsinn« eine scharfe Grenzlinie existiert, und anerkennen, daſs Übergangsformen — schwer erziehbare Kinder oder wie man sie sonst nennen will — existieren. Daſs man erst vor wenigen Jahren und auch jetzt noch in sehr bescheidenem Umfang für diese minderwertigen Kinder gesorgt hat, beruht zu einem guten Teil auf einer Verkennung der Beziehung der Begriffe »Gesundheit« und »Krankheit« zueinander.

Die Störungen der Gesundheit sind teils angeboren teils erworben. Es liegt auf der Hand, daſs die erworbenen erheblich leichter zu erkennen sind als die angeborenen. Die ersteren heben sich meist scharf gegen die vorausgegangene Zeit der Gesundheit ab. Die angeborenen Krankheiten sind sehr oft konstitutionell und meist ererbt, die erworbenen sind öfter auf ein Organ beschränkt und entweder von jeder Vererbung unabhängig oder nur auf dem Boden einer erblichen Prädisposition entstanden. Für die Abgrenzung des Begriffes der Gesundheit ist die Unterscheidung angeborener und erworbener Abweichungen von der Gesundheit insofern bedeutsam, als der Laie oft geneigt ist, angeborene Abweichungen als geringergradig anzusehen. In der praktischen Tätigkeit erlebt man es sehr oft, daſs die Eltern bei dem Kind schon früh eine Abweichung von der Norm bemerken, aber deshalb keinen Arzt zu Rate ziehen, weil »es ja angeboren sei«. Es sei hier nur kurz hervorgehoben, daſs diese Unterschätzung auch leichter angeborener Abweichungen von der Norm sich in vielen Fällen rächt und wissenschaftlich ganz ungerechtfertigt ist.

**2. Kriterien der Gesundheit.** Sicher zu entscheiden, ob ein Kind gesund ist oder nicht, vermag natürlich nur der Arzt durch eine eingehende Untersuchung aller Organe. Für Eltern bezw. Erzieher ist es nur wichtig, diejenigen leicht erkennbaren Kriterien zu wissen, welche in vielen Fällen den Hinweis auf Krankheit geben. Die wichtigsten dieser Kriterien, welche viel allgemeiner bekannt sein sollten, sind folgende:

a) Veränderungen der Pulsfrequenz. Die normale Pulszahl pro Minute beträgt im Mittel

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| bei dem | Neugeborenen | | | 130—140 |
| „ „ | 1 jährig. | Kind | | 120—130 |
| „ „ | 2 | „ | „ | 105 |
| „ „ | 3 | „ | „ | 100 |
| „ „ | 4 | „ | „ | 97 |
| „ „ | 5 | „ | „ | 90—94 |
| „ „ | 10 | „ | „ | 90 |
| „ „ | 10—15 | „ | „ | 78. |

Dabei ist zu beachten, daſs bei Mädchen die Pulsfrequenz im allgemeinen etwas höher ist als bei Knaben, daſs ferner jede Muskeltätigkeit, jeder Affekt und auch die Nahrungsaufnahme die Pulsfrequenz etwas erhöht. Insbesondere ist die Pulszahl auch im Stehen etwas gröſser als im Liegen. Abweichungen von den obigen Zahlen haben im allgemeinen nur dann Bedeutung, wenn es sich um ein Minus oder Plus von mehr als 10 Schlägen handelt. Unregelmäſsigkeit des Pulses ist stets ein sehr ernstes Zeichen.

b) Veränderungen der Körpertemperatur. Die Körpertemperatur wird bei Kindern unter 10 Jahren am besten im Mastdarm gemessen. Später genügt meist die Messung in der Achselhöhle. Die normale Temperatur beträgt in der Regel bei dem Neugeborenen im Mastdarm 37,3—37,6, bei Kindern im Alter von 5—9 Jahren im Mastdarm 37,6 bis 37,9, bei Kindern im Alter von 15 bis 20 Jahren in der Achselhöhle 36,1—38,1.

Im Schlaf sinkt die Temperatur bei Säuglingen oft erheblich (um 0,3—0,6°). Bei Kindern wie bei Erwachsenen durchläuft die Temperatur während des Tages eine Reihe von Schwankungen. Das Maximum fällt meist in die Abendzeit zwischen 5 und 8 Uhr, das Minimum in die zweite Hälfte der Nacht zwischen 2 und 6 Uhr. Starke Körperbewegung und Nahrungsaufnahme

steigern die Temperatur etwas. Insbesondere bedingt auch anhaltendes Schreien bei Neugeborenen mitunter eine Steigerung um einige Zehntelgrade.

c) Störungen im Verdauungstrakt: Appetitlosigkeit, belegte Zunge, Übelkeit, Erbrechen, Durchfälle, Verstopfung. Bedeutung ist diesen Symptomen im allgemeinen, wenn sie isoliert auftreten, erst bei mehr als 24 stündiger Dauer beizumessen. Zu den allgemeinen Kriterien der Krankheit gehören sie insofern, als bei Kindern erfahrungsgemäfs Krankheiten aller Organe besonders früh und intensiv auf den Verdauungstrakt zurückwirken.

d) Veränderungen der Stimmung. Die Stimmung des Kindes ist ein sehr feines Reagens auf sein körperliches und seelisches Wohlbefinden. Eine mehr als 12 Stunden anhaltende Stimmungsänderung, für welche ein direktes Motiv fehlt, sollte stets den Verdacht auf Krankheit erwecken.

e) Störungen des Schlafes. Auch der Schlaf pflegt bei Kinderkrankheiten schon sehr früh zu leiden. Wenn bei einem Kinde, welches sonst lang, ruhig und ohne Unterbrechung schläft, der Schlaf plötzlich kurz, unruhig und unterbrochen wird, so sollte man gleichfalls die Möglichkeit einer Krankheit in Erwägung ziehen.

Diese Aufzählung liefse sich noch erheblich ausdehnen. Ich verweise jedoch einerseits auf den Artikel »Diagnose psychischer Krankheit« und schliefse andrerseits absichtlich diejenigen Symptome (wie Husten usw.) aus, deren Krankhaftigkeit und Bedeutung jedem Laien ohne weiteres klar ist. Auch hebe ich ausdrücklich hervor, dafs keineswegs in jedem Fall, wo eine der aufgezählten Abweichungen vorliegt, Krankheit vorliegen mufs. Es handelt sich nur um Wahrscheinlichkeit. So kann die Pulsfrequenz eines 10 jährigen Kindes sehr wohl einmal ausnahmsweise 105 und die Temperatur 38,2 am Abend betragen, ohne dafs Krankheit vorliegt. Ich würde aber doch in jedem solchen Falle Aufmerksamkeit und, wenn sich dasselbe Verhalten am folgenden Tage wiederholt oder eines der sub c—e aufgeführten Symptome hinzukommt, Zuziehung eines Arztes raten.

**3. Erhaltung der kindlichen Gesundheit.** Soweit es sich um die geistige Gesundheit handelt, ist der Artikel »Geisteskrankheit« zu vergleichen. Die Erhaltung der körperlichen Gesundheit hängt zunächst davon ab, dafs die für den Stoffwechsel des Kindes notwendigen Bestandteile ausreichend zugeführt werden. Es geschieht dies durch die Ernährung und durch die Atmung. Erstere ist in einem besonderen Artikel besprochen. Letztere wird leider oft zu wenig berücksichtigt, obwohl sie den für die Funktion aller Gewebe erforderlichen Sauerstoff liefert. Insbesondere ist Sorge zu tragen, dafs die Luft, welche das Kind atmet, sauerstoffreich ist. Bewegung in freier Luft und Lüftung der Zimmer (event. auch nachts) sind daher von gröfster Bedeutung. Dazu kommt weiter Berücksichtigung der Atmungstätigkeit bei der Gymnastik (Lungengymnastik! Turnen im Freien!). Endlich ist durch zweckmäfsige Auswahl der Bänke und Stühle und Tische sowie durch stete Mahnungen jede Körperhaltung, welche die Atmungstätigkeit stört, zu verhindern. Wo Hypertrophien der Mandel, krankhafte Prozesse in der Nasenhöhle usw. die Atmung stören, sind diese zu beseitigen. Nächst der Ernährung und Atmung kommen diejenigen Körperfunktionen in Betracht, welche die Assimilation (Verarbeitung) der aufgenommenen Stoffe fördern. Hier steht die Gymnastik in erster Linie. Insbesondere ist aus hier nicht näher zu erörternden Gründen auch die Rumpfgymnastik speziell zu pflegen. In engem Zusammenhang hiermit steht die Übung der Körperorgane. Diese soll sich nicht nur auf die Extremitäten- und Rumpfmuskeln beschränken, sondern speziell auch auf die Muskulatur der Sinnesorgane ausgedehnt werden. Auch bei unserem Sehen und Hören sind Muskeln beteiligt, unsere Seh- und Hörschärfe und damit auch die normale Funktion unseres Auges und Ohres hängt ganz wesentlich von der Übung dieser Muskeln ab. Auch der Herzmuskel verdiente mehr Berücksichtigung (Übung durch Steigen usw.). Endlich ist der kindliche Körper fortwährend zahlreichen Reizen, welche von aufsen einwirken und nach Intensität oder Qualität der Gesundheit gefährlich werden, ausgesetzt. In diesem Kampfe die Gesundheit zu erhalten ist die Abhärtung berufen. Sie — wöhnt den Körper und zwar insb die Körperoberfläche, welche am

testen ist, an Reize, welche von den Durchschnittsreizen stärker abweichen. (Vergl. den Artikel über Abhärtung.) Mit der Übung und Abhärtung soll die Ruhe und Schonung im richtigen Maſs vereinigt werden. Deshalb soll die Übung und Abhärtung allmählich stattfinden und dem kindlichen Körper nach der Übung und Abhärtung Ruhe vor Arbeit und Reizen gegeben werden. Diese Ruhe findet der kindliche Körper im Schlaf. Letzterer kann daher dem Kinde kaum reichlich genug zubemessen werden. Man hat nicht ohne Grund gesagt: so oft das Kind schlafen kann, braucht es den Schlaf. — Der gröſste Feind der kindlichen Gesundheit, die Infektion in jeder Form, ist durch die aufgezählten prophylaktischen Maſsregeln nicht unschädlich zu machen, er findet aber wenigstens, wo sie erfüllt sind, einen widerstandsfähigen Körper und vermag daher weniger zu schaden. Der Hauptkampf gegen diesen Gegner fällt allerdings der öffentlichen Hygiene und speziell auch der Schulhygiene zu.

Literatur: Vergl. die Lehrbücher der Physiologie von Landois, Gad u. Heymann sowie diejenigen der Kinderkrankheiten von West-Henoch, A. Baginsky, Heubner, Gerhardt u. a.

Berlin. Th. Ziehen.

## Gesundheit

### Einfluſs des Schulbesuchs

1. Worauf er zurückzuführen ist. 2. Wie er sich äuſsert. 3. Statistische Untersuchungen.

**1. Worauf er zurückzuführen ist.** Der groſse Einfluſs, welchen der Schulbesuch auf den Gesundheitszustand ausübt, ist zurückzuführen auf die einseitige und groſse Anstrengung des Gehirns und die dadurch vermehrte Blutzufuhr zu diesem ohnehin sehr blutreichen Organ, auf das stundenlange Stillsitzen in der Schulbank und die damit zusammenhängende Vernachlässigung der Muskeln und ihrer Tätigkeit, ferner auf die schlecht ventilierte, sauerstoffarme, mit Staub und allerhand schädlichen gasförmigen Ausdünstungsprodukten geschwängerte Schulstubenluft, sowie auf die zusammengesunkene Körperhaltung, bei der oft die Brust angelegt, der Kopf vornübergebeugt und die Beine übereinander geschlagen, und der Blutlauf dadurch gehemmt werden.

**2. Wie er sich äuſsert.** Die nächsten Folgen des Schulbesuchs sind, wie schon angedeutet, in einer ungleichmäſsigen, unrichtigen Verteilung des Blutes auf die einzelnen Partien und Organe des Körpers zu erkennen. Es ist eine bekannte Erfahrungstatsache, daſs das Blut vorwiegend in dasjenige bezw. in diejenigen Organe strömt, welche die meiste Arbeit leisten, also bei dem mit dem Geiste arbeitenden Schüler ins Gehirn. Das ist die Ursache, daſs sehr viele Schüler an heiſsen Köpfen und kalten Füſsen leiden. Der Rückfluſs des dunklen Venenblutes aus dem Kopfe ist nämlich bedeutend schwächer als die Zuströmung des hellen arteriellen Blutes in das Gehirn. Das rührt in erster Linie davon her, daſs der übrige Organismus wenig und nichts zu arbeiten hat, ferner daher, daſs infolge des gewöhnlich vornübergeneigten Kopfes und der zuweilen gepreſsten Halsblutadern eine Anstauung des nervösen Blutes im Kopfe verursacht wird.

Mit dieser einen Folgewirkung steht naturnotwendig im Zusammenhange eine Herabminderung aller Stoffwechselfunktionen, zunächst der Atmung und des Herzschlags samt dem davon abhängenden Blutkreislaufe, sodann eine mehr oder minder groſse Herabsetzung der Verdautätigkeit des Magens und Darmkanals, ferner auch eine Schädigung der Tätigkeit der Absonderungs-Organe, der Nieren, der Leber, des Darmes und besonders auch der Haut. Daſs hierdurch, wenn nicht nachts für gute Schlafstubenluft und des Tages für tüchtige Bewegung Sorge getragen wird, Störungen im Wohlbefinden und allerhand Krankheitserscheinungen — Siechtum nicht ausgeschlossen — entstehen müssen, liegt auf der Hand. »Ein Organismus, welchem nicht seine volle kräftige Entwicklung zu teil wird, wie sie von Natur angelegt war und wie er sie unter glücklichen hygienischen Verhältnissen gehabt hätte, erfährt für Lebenszeit eine weitgehende Schwächung, eine Herabsetzung seiner Leistungfähigkeit und eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegen krankmachende Einflüsse. Eine besondere Krankheitsform braucht sich deswegen noch nicht innerhalb der Entwicklungsjahre zu zeigen. Viele während dieser Periode gegründete Krankheitsanlagen gelangen erst später zur Entwicklung« (Key).

**3. Statistische Untersuchungen.** Sowohl in Dänemark als auch in Schweden sind vielseitige Untersuchungen über den Gesundheitszustand der Schuljugend in umfassender Weise angestellt worden, in Dänemark durch den Kommunearzt Axel Hertel, in Schweden durch den Professor Axel Key. Die Schüler wurden in Schweden untersucht auf Bleichsucht, öfteres Nasenbluten, Nervosität, Appetitlosigkeit, öfteren Kopfschmerz, Augenkrankheiten, Kurzsichtigkeit, Rückgratsverkrümmung, Skrofeln, andere Krankheiten. Im ganzen erstreckten sich die Beobachtungen auf 11 210 Schüler. Von denselben konnten blofs 6185 d. h. $55,_{2}$ % als gesund, d. h. frei von ernsteren langwierigen Krankheiten oder Leidenszuständen angeführt werden, wogegen nicht weniger als 5025 oder $44,_{8}$ % mit solchen behaftet waren. In den 60er Jahren hat der Augenarzt, Professor und Dr. med. Hermann Cohn in Breslau 10 060 Schulkinder hinsichtlich ihrer Sehkraft untersucht und ist dabei zu dem Resultat gelangt, 1. dafs die Zahl der kurzsichtigen Schüler von Schulkategorie zu Schulkategorie zunimmt, in dem Verhältnis, als diese Anstalten immer höhere Ansprüche an die Augenarbeit stellen. Er fand in

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | Dorfschulen . . | 1,4 % | Myopen |
| 20 | Elementarschulen . | 6,7 % | „ |
| 2 | Töchterschulen . | 7,7 % | „ |
| 2 | Mittelschulen . . | 10,3 % | „ |
| 2 | Realgymnasien . . | 19,7 % | „ |
| 2 | Gymnasien . . . | 20,2 % | „ |

2. dafs die Zahl der Myopen von Klasse zu Klasse steigt. Er fand z. B. in den Gymnasien von Sexta bis Prima folgende Zunahme der Myopenzahl: 12, 18, 24, 31, 41, 56 %, 3. dafs die höheren Grade von Myopie in den höheren Klassen in gröfserer Zahl gefunden werden, als in den unteren Klassen.

Literatur: Dr. Leo Burgerstein, Axel Keys schulhygienische Untersuchungen. Hamburg und Leipzig 1889. 12 M. — W. Siegert, Schulkrankheiten. Berlin. — Ders., »Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen.« Meyer-Markaus Sammlung pädagogischer Vorträge. Heft 6/7 1889. — Dr. H. Cohn, Professor und Augenarzt, »Die ärztliche Überwachung der Schulen zur Verhütung der Verbreitung der Kurzsichtigkeit.« Ebenda. — Ders., »Meine Untersuchungen der Augen von 10 060 Schulkindern, nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachteiligen Schuleinrichtungen. Eine ätiologische Studie.« Leipzig 1867. — Dr. W. Löwenthal, »Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts.« Wiesbaden. — H. Grabs, »Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule.« XXII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 154 bis 192.

Glogau. H. Grabs.

## Gesundheitslehre in der Volksschule

1. Bedeutung einer vernünftigen Gesundheitspflege. 2. Notwendigkeit hygienischer Belehrung. 3. Die hygienische Belehrung mufs in der Schule erfolgen. 4. Gegenwärtiger Stand des hygienischen Unterrichts. 5. Der hygienische Unterricht als gelegentliche Belehrung. 6. Gesundheitslehre als selbständiger Unterrichtsgegenstand. 7. Methodisches.

**1. Bedeutung einer vernünftigen Gesundheitspflege.** Dafs körperliche und geistige Gesundheit eine unbedingte Notwendigkeit für jedes Einzelwesen ist, das im Kampf ums Dasein seinen Platz behaupten will; dafs sie ein wirtschaftliches Gut, ein Kapital ist, von dem ein Mehr einen Vorteil, ein Minder einen Nachteil im Erwerb bedeutet; dafs sie die Vorbedingung für ein normales geistiges und richtiges sittliches Leben ist; dafs sie von allen Gütern der Erde eins der kostbarsten ist: das lehrt jeden Denkenden die Beobachtung und Erfahrung. Aber nicht nur für das Individuum, sondern auch für die menschliche Gesellschaft, für die Existenz der Nationen und Staaten ist die Gesundheit von gröfster Wichtigkeit. Wie der staatliche Organismus gefährdet ist, wenn die einzelnen Glieder durch eine übergrofse Zunahme von körperlichem Elend und Siechtum physischen Schaden erleiden und dadurch sich eine Verminderung der geistigen und sittlichen Fähigkeiten und Interessen zeigt, so ist umgekehrt auch das Wohlergehen des Individuums bedingt durch die Gesundheit des Gesamtorganismus.

Die Gesundheitspflege will nun die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Gliedes der menschlichen Gesellschaft steigern; sie will die Zeit, in welcher produktive Arbeit möglich ist, verlängern; sie will den Lebensgenufs erhöhen, und durch dies alles will sie diejenigen Bedingungen schaffen, die es ermöglichen, dafs der einzelne seinen Verpflichtungen gegen die

Gesellschaft nachzukommen vermag; mit einem Worte: Sie will die Krankheiten bekämpfen, die die volle Ausübung der körperlichen und geistigen Verrichtungen unmöglich machen, die die Ursachen mangelhafter Körperkraft, kürzerer Lebensdauer, vermehrter Sterblichkeit sind und die Lebensfreude stören. Daſs eine vernünftige Hygiene dies zu leisten vermag, lehrt uns die Statistik der Krankheits- und Todesfälle. Nur bei völliger Gesundheit und verlängerter Lebenszeit ist die Möglichkeit ungehinderten Erwerbes gegeben, so daſs nun die Produktionszeit nicht abgekürzt wird und weder dem Personalvermögen noch dem Nationalreichtum Verluste entstehen. Die bessere Gesundheit erhöht die Wehrkraft des Landes und steigert die industrielle Leistungsfähigkeit. Indem sie hierdurch das Einkommen jedes einzelnen erhöht und somit das Nationalvermögen vermehrt, wirkt sie günstig auf die Kauf- und Steuerkraft, so daſs jene Erhöhung eine reichere Einnahme an Steuern zur Folge hat. Das ist ja der groſse Vorzug der Hygiene, daſs sie allen gleichsam als lebendige Kraft den in ihr aufgespeicherten Arbeitsaufwand und das für sie verwandte Kapital mehr als reichlich zurückgibt.

Eine verbesserte Gesundheitspflege wirkt auch in günstiger Weise auf den intellektuellen und moralischen Zustand des Individuums wie der Nation ein. Daſs die geistige Gesundheit vielfach von der Beschaffenheit des Körpers abhängig ist, wird uns durch des Lebens wechselvolle Bilder oft genug vor Augen geführt. Wie kranke Kinder nicht nur lernunfähig werden, sondern auch unwirsch, übellaunig sind, wie eine schlechte Ernährung nicht nur den Geist lähmt, sondern auch den Charakter verdirbt, ist eine häufig gemachte Beobachtung. Der Verkürzung der Lebensdauer entspricht eine Abnahme des sittlichen Niveaus. »Sterblichkeitsziffern und Assisenlinien«, so äuſsert sich Finkelnburg, »zeigen in der englischen Statistik annähernd parallele Kurven, zum sprechenden Beweise, daſs Schmutz und sonnenlose Atmosphäre so gut auf das Seelenorgan wie auf den übrigen Organismus ihre deprimierende Wirkung ausüben.« Albu führt den Zusammenhang zwischen der Hygiene einerseits und Intellekt und Moral andrerseits im einzelnen folgendermaſsen aus: »Die Hygiene hat das Gute, daſs sie, um zum Ziele zu gelangen, das Leben regelt, die Charaktere gestaltet, die wahre Mäſsigung lehrt, die Tätigkeit oft erweckt, die Starken mäſsigt, die Schwachen kräftigt, die Furchtsamen ermutigt, den Mut erhöht, den Einfluſs des Willens, den Erfolg einer guten Richtung zeigt; sie führt uns vor Augen, wie gering das ist, was dem Zufall zuzuschreiben ist in dem, was uns begegnet; denn nichts von dem, was sie gibt, erlangt sie ohne Mitwirkung eines festen und standhaften Willens, eines Beharrens auf dem eingeschlagenen Wege, einer andauernden Tätigkeit, einer Mäſsigkeit, die zur Weisheit und Tugend auf dem Wege führt, der Gesundheit und Glück bringt, derartig, daſs die Erlangung der Gesundheit, nachdem sie erst Zweck gewesen, durch eine bewundernswerte Wechselwirkung ein Mittel der Führung und der sittlichen Veredelung wird.« Auf Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Selbsthilfe gegründet, wird die Hygiene unter allen Verhältnissen ein wichtiger Faktor in der Erziehung zu vernünftigem und sittlichem Wollen sein und bleiben.

**2. Notwendigkeit hygienischer Belehrung.** Die Gesundheit des Volkes und des einzelnen zu erhalten, müssen alle Faktoren der menschlichen Gesellschaft: der Staat, die Gemeinde, die Familie und das Individuum, in zweckentsprechender Weise tätig sein. Soll dies aber erreicht werden, so müssen die Wege bekannt sein, auf welchen dem hohen Ziele einer Verbesserung der Gesundheit und damit dem Heile des Volkes nachzustreben ist. Diesen Zweck verfolgt die hygienische Belehrung. Erst aus der wahren Erkenntnis aller Umstände, die eine Förderung oder Schädigung der Gesundheit bewirken, kann durch Befolgung oder Unterlassung das richtige hygienische Handeln folgen. Zwar ist es vom Wissen zur Tat noch ein weiter Weg, aber nur unter der Voraussetzung, daſs die Grundlehren der Hygiene allgemein bekannt und Eigentum des einzelnen sind, ist die Möglichkeit vorhanden, daſs ein jeder für seine Person wie für seine Familie der Gesundheit förderliche und nachteilige Einflüsse zu beurteilen versteht und demgemäſs sein Handeln einrichtet. Nur unter

dieser Bedingung ist der volle Nutzen einer rationellen Gesundheitspflege zu erreichen möglich. Nicht ein instinktives Gefühl, nicht die wenigen durch die Erfahrung gewonnenen hygienischen Lehren, nicht verschwommene Vorstellungen, sondern nur ein klares und sicheres Wissen ist der Grund, aus welchem allein die überzeugungstreue Tat emporblüht. Daher mufs es als eine der wichtigsten Pflichten, als ein niemals überflüssig werdendes Streben bezeichnet werden, die hauptsächlichsten Lehren der Hygiene dem geistigen Besitztum weitester Volksschichten zu übermitteln.

**3. Die hygienische Belehrung muß in der Schule erfolgen.** Wenn das ganze Volk einer geeigneten hygienischen Belehrung teilhaftig werden soll, so ist nur ein Weg vorhanden, der zu diesem Ziele führt, nämlich der, die Gesundheitslehre zum Gegenstande des Unterrichts in unsern Schulen zu machen. Hier mufs sich jedes Kind dasjenige Mafs allgemeiner Bildung aneignen, das es im späteren Leben, ohne Rücksicht auf seine gesellschaftliche Stellung, nötig hat. Die Anforderungen des praktischen Lebens an die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit jedes einzelnen haben sich aber im Laufe der Zeit wesentlich geändert und werden sich auch in Zukunft ändern. Die Schule, die dem Leben zu dienen berufen ist, mufs darum ein wachsames Auge haben für die Bedürfnisse der Zeit, um diesen gerecht zu werden. Der Ausflufs eines solchen Bedürfnisses ist ohne Zweifel das Bestreben, die Gesundheitslehre, diesen wichtigen Teil allgemeiner Bildung, in den Kreis der für unsere Jugend nötigen Unterweisung aufzunehmen. Aber zu dieser Aufnahme genügt es nicht, dafs das neue Unterrichtsfach in praktischer Hinsicht von gröfster Wichtigkeit ist, es mufs auch sein formalbildender Wert von entsprechender Bedeutung sein.

Damit der Mensch im späteren Leben in zweckmäfsiger Weise seine Weiterbildung in hygienischer Beziehung ermöglichen kann, mufs in der Schule eine gute Grundlage gelegt werden. Diese besteht in einem Schatz geeigneter Vorstellungen aus der Gesundheitslehre, durch welche die Basis und die Anknüpfungspunkte für das Verständnis des Neuen gegeben sind. Ferner mufs das Kind im Beobachten und Urteilen gerade in Bezug auf gesundheitliche Dinge geübt werden. Dazu gibt aber der hygienische Unterricht vielfache Gelegenheit. — Daneben bietet er auch dem spekulativen Interesse ausreichende Veranlassung zur Betätigung. Das Verhältnis von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge, von Mittel und Zweck, die Erkenntnis des Gesetzmäfsigen in den Tatsachen und Erscheinungen, die Beziehungen zwischen Organ und Funktion treten selten in einem Unterrichtsgegenstande so klar hervor wie gerade in der Gesundheitslehre. Dazu kommt noch der Vorteil, dafs dieser ursächliche Zusammenhang in so einfacher Weise dargestellt werden kann, dafs er auch dem Kinde verständlich wird. Die Folgen einer Erkältung, die Nachteile eines überladenen Magens usw. sind Erfahrungen, die die meisten Kinder schon am eigenen Leibe gemacht haben. Werden diesen Beobachtungen die Erklärungen in einfacher Weise zugefügt, so mufs das Interesse des Kindes für hygienische Dinge und Belehrungen in hohem Mafse erweckt und rege gehalten werden. — Ästhetische Belehrungen, das Naturschöne, das Kunstschöne und Sittlichschöne im Bau des menschlichen Körpers und in seinem Leben betrachtend, lassen sich häufig genug anknüpfen.

Das Kind lernt erkennen, dafs die hygienischen Verhältnisse des Individuums oftmals durch die Zustände der Gesamtheit bedingt sind, und dafs wiederum das Tun und Treiben des einzelnen die Gesamtheit beeinflufst. Es fühlt sich als Glied eines organischen Ganzen, der Gesamtheit. Auf dem Boden dieser Erkenntnis findet der Egoismus keine Nahrung. Vielmehr entwickelt sich das ursprüngliche Interesse, das sich nur auf einzelne Personen erstreckt, durch die hygienischen Belehrungen zum sozialen, gesellschaftlichen Interesse, das sich als Hingabe an das Ganze, an die Gesellschaft charakterisiert und das Wohl der Gesamtheit erstrebt. Aber das Kind lernt auch Fälle kennen, in denen sich alles menschliche Wissen und Können als fruchtlos erweist, und aus denen es die Überzeugung gewinnt, dafs ein höherer Wille die Geschicke der Menschen leitet,

und dafs sich der Mensch diesem zu unterwerfen hat. Es erhält einen Einblick in den Wunderbau des menschlichen Organismus; es lernt den Menschen als Gottes Ebenbild verstehen. Nichtsdestoweniger wird es staunen vor dem Rätsel des Lebens, dessen Anfang und Fortgang dem Verstande jedes Sterblichen unbegreiflich ist. Hier ist des menschlichen Wissens unübersteigbare Schranke; hier tritt der Glaube ein, der Glaube an einen Urquell des Lebens, an ein ewiges, allmächtiges Wesen, an einen Gott. Welche Menge religiöser Anregungen und Belehrungen läfst sich hier anknüpfen! Und diese werden um so intensiver wirken, als sie sich an den eigenen Körper anschliefsen und dieser immer wieder Gelegenheit zur Reproduktion derselben gibt. Diese Quelle religiösen Sinnes kann in der Schule noch mehr als bisher beachtet und ausgenützt werden. Man führt das Kind wohl ein in die Wunder der Natur; aber vor dem Meisterwerke der Schöpfung läfst man den Vorhang fallen. Der menschliche Organismus, obgleich nur ein einziger Tropfen im Meere der Schöpfung, bietet ein reiches Feld für religiöse Betrachtungen, die vermöge der Unmittelbarkeit zu den eindringlichsten gehören. — Da somit der Unterricht in der Gesundheitslehre aufser seiner hohen praktischen Wichtigkeit auch den verschiedensten Interessen, die bei dem Unterricht in Betracht kommen, in bester Weise dient, sein allgemein-bildender Wert den übrigen Lehrgegenständen keineswegs nachsteht, so hat er damit seine Berechtigung, unter die Lehrfächer der Schule aufgenommen zu werden, nachgewiesen.

**4. Gegenwärtiger Stand des hygienischen Unterrichts.** Der Forderung, die Gesundheitslehre im Schulunterricht zu berücksichtigen, stehen die Behörden durchaus freundlich und zustimmend gegenüber. Ein selbständiger Unterricht wird aber in diesem Fache nur an einzelnen gröfseren Orten erteilt. Zumeist werden die Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers im Anschlufs an die übrigen Lehrgegenstände, insbesondere aber im naturwissenschaftlichen Unterricht, gegeben. Da aber der Stoff in allen Fächern schon so umfangreich, die Zahl der dafür angesetzten Stunden so gering ist, so werden die hygienischen Belehrungen, wenn sie überhaupt gegeben werden, sich häufig auf ein Mafs beschränken, mit dem auch die bescheidensten Ansprüche sich nicht begnügen können.

In Preufsen hat die Unterweisung nach Nr. 34 der »Allgemeinen Bestimmungen usw. vom 15. Oktober 1872« und nach Nr. 4 des »Lehrplans für die Mittelschule« von demselben Tage zunächst den Bau und das Leben des menschlichen Körpers zum Gegenstande. Mit dieser Unterweisung werden Belehrungen über die Pflege des menschlichen Körpers sowie Anleitungen zur ersten Behandlung Verunglückter und zur Verbesserung und Reinhaltung der Luft in den Wohnräumen usw., namentlich bei herrschenden Epidemien, verbunden. »Bei dem naturkundlichen Unterrichte treten ferner von den einheimischen Gesteinen, Pflanzen und Tieren diejenigen in den Vordergrund, welche entweder durch den Dienst, welchen sie den Menschen leisten (z. B. Salz, Kohle, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, Haustiere, Seidenraupe), oder durch den Schaden, den sie dem Menschen mittelbar oder unmittelbar zufügen (Giftpflanzen, schädliche Insekten, Bandwurm, Trichine, Parasiten der Pflanzen und Tiere), besonderes Interesse erregen. Aufserdem erhalten die Kinder Kenntnis von denjenigen Kulturpflanzen des Auslandes, deren Produkte bei uns im täglichen Gebrauche sind (Baumwollenstaude, Teestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr usw).« Wieweit diesen Anordnungen im günstigsten Falle nachgekommen wird, möge der Osnabrücker Lehrplan für Naturgeschichte und Naturkunde zeigen, aus dem wir das Verzeichnis der zur Behandlung bestimmten hygienischen Stoffe nachstehend angeben: Pflege der gesunden und kranken Organe. Knochenbrüche. Zahnpflege. Turnen und Heilgymnastik. Schonung und Kräftigung der Nerven. Sinnesorgane. Die Nahrungsmittel. Eiweifs und stärkehaltige Stoffe. Salze, Gewürze, Wasser. Genufsmittel und Gifte. Einflufs der Luft. Wirkung des Sauer-, Stick- und Kohlenstoffs, der Kohlensäure. Kochen von Hülsenfrüchten (weiches und hartes Wasser), Kochen in Ton-, Kupfer- und Messinggefäfsen. Aufbewahrung von Nahrungsmitteln in geschlossenen Gefäfsen. Wert des Stickstoffs und Kohlen-

stoffs für die Ernährung und Erwärmung des Körpers. Vorsicht beim Heizen. Lüften der Zimmer. Vorsicht beim Gebrauch von Gas, Petroleum. Kochen und Erleuchtung. — Der »Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule« von 1902 weist dem Unterricht in der Gesundheitslehre bestimmte Stunden und Semester zu. In der II. Klasse ist im naturgeschichtlichen Unterricht als Pensum für das Winterhalbjahr mit 2 wöchentlichen Stunden angegeben: »Die Lehre vom menschlichen Körper unter eingehender Berücksichtigung der Gesundheitslehre.« Dazu kommt noch im Unterricht in der Naturlehre für die II. Klasse bei den Mädchenschulen in einer wöchentlichen Stunde im 1. Halbjahr: »Belehrungen aus der organischen Chemie, insbesondere ihre Anwendung auf die Nahrungs- und Genufsmittel.« Die Knaben haben in der II. Klasse 2 Stunden für diesen Stoff zur Verfügung.

In Bayern sind nach einem Ministerialerlafs vom 16. Dezember 1875 in den Volksschulen die Schüler mit den wichtigsten Grundsätzen der Gesundheitslehre teils im Anschlufs an das eingeführte Lesebuch, teils im Zusammenhange mit dem Unterrichte in der Naturkunde bekannt zu machen.

In Sachsen haben die gröfseren Städte für ausreichende hygienische Unterweisung gesorgt. In Leipzig ist in der I. Klasse der Bürger- und Bezirksschulen eine besondere Stunde für Anthropologie und Gesundheitslehre angesetzt. In der II. Klasse ist die Hygiene ein Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der Lehrplan ist folgender: II. Klasse. Einleitende (orientierende) Betrachtung der Teile (Organe), Bestandteile und Lebensverrichtungen des menschlichen Körpers. Von der Verdauung und ihren Organen, von der Blutleitung, der Atmung, der Ausscheidung (hauptsächlich der Ausscheidung durch die Haut). Diese Vorgänge und Organe sind in der II. Klasse nur soweit zu behandeln, als es zur Herleitung und Begründung wichtiger Gesundheitsregeln nötig ist. — Der I. Klasse kommen die schwierigeren Kapitel von der Bewegung und Empfindung zu. Zum Verständnis derselben soll eine Betrachtung des Knochengerüstes, der Muskeln, der Körperhaut, der Nerven und Sinnesorgane führen. Hierbei handelt es sich stets nicht blofs um Bau und Verrichtung, sondern auch um die Pflege der Organe. Das Hauptpensum der II. Klasse ist ergänzend zu wiederholen. Im Anschlufs an die Verdauung wird von den wichtigsten Nahrungsmitteln geredet. Gegen den Schlufs des Jahres erfolgt eine Zusammenstellung der im Unterricht gewonnenen Gesundheitsregeln sowie Belehrung der Kinder über allgemeine Mafsregeln bei Krankheiten und Unglücksfällen.

In den übrigen deutschen Staaten nehmen die hygienischen Unterweisungen, soweit besondere Bestimmungen für dieselben erlassen sind, eine ähnliche Stellung ein.

In einzelnen aufserdeutschen Staaten wird der hygienische Unterricht in den Schulen intensiver betrieben als in Deutschland. In dieser Beziehung sind namentlich Nordamerika, Frankreich, Österreich-Ungarn und England zu nennen.

**5. Der hygienische Unterricht als gelegentliche Belehrung.** Die hygienischen Belehrungen lassen sich zunächst an die Schuleinrichtungen und den Schulbetrieb anknüpfen. Da unsere Kinder eine Reihe von Jahren täglich mehrere Stunden in der Schule verweilen, so mufs man verlangen, dafs sie auch mit den Einrichtungen des Schulhauses und des Schulzimmers sowie mit dem ganzen Schulbetriebe und der Schulordnung soweit bekannt gemacht werden, dafs sie wissen, aus welchen Gründen alles die derzeitige Gestalt und Ordnung erfahren hat. Erfolgt diese Belehrung nicht, so darf man sich nicht wundern, wenn die Schüler entweder in unrichtiger Weise oder gar nicht die Anordnungen und Einrichtungen der Schule befolgen bezw. benützen. Die vorhandenen Einrichtungen usw. sind das geeignete Anschauungsmaterial, von dem man ausgehen wird, um zunächst das Verständnis des Vorhandenen zu vermitteln und damit die Anknüpfung für weitere hygienische Belehrung zu geben. Gerade diese Aufklärung über das, wovon die Kinder täglich umgeben sind, bewirkt, dafs diese mit Interesse der hygienischen Erörterung folgen und dem erworbenen Wissen entsprechend ihr Handeln einrichten. So lassen sich im Anschlufs an die regelmäfsige Lüftung des Schulzimmers, an die Reinlichkeit in dem-

selben, an die Beleuchtung, an die Benutzung der Pausen, in Bezug auf die Ernährung, Kleidung, Atmung, Reinlichkeit am Körper und in der Kleidung und bei vielen andern Gelegenheiten wichtige hygienische Belehrungen geben. Indem der Lehrer genötigt ist, in vielen hygienischen Dingen auf die Belehrung sogleich die praktische Übung folgen zu lassen, z. B. bei der Körperhaltung, Atmung, Ausnutzung der Pausen usw., indem er gezwungen ist, an jedem Tage, ja fast in jeder Stunde zur Befolgung der erteilten Lehren anzuhalten, so ist ihm durch diese Gewöhnung das beste Mittel gegeben, die Kinder zu einem gesundheitsgemäfsen Verhalten zu erziehen.

Die Belehrung aus der Hygiene kann auch mit den übrigen Gegenständen des Schulunterrichts verbunden werden. In den meisten Lehrfächern bietet sich oft genug Gelegenheit, ohne jeglichen Zwang gesundheitliche Verhältnisse zu besprechen und zu erläutern. Ein solcher Hinweis dient sicherlich dazu, das Verständnis des im Hauptfache behandelten Stoffes zu erleichtern und ein weiter umfassendes Interesse für ihn zu erwecken, wie er anderseits auch für die Vermehrung hygienischer Kenntnisse von grofsem Nutzen ist. Nach dieser Richtung kommen in erster Linie die Naturwissenschaften in Betracht. In der Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie ist nicht nur vor allen Dingen der Stoff auszuwählen, welcher zur Gesundheit des Menschen in Beziehung steht, sondern es ist auch bei der Behandlung die hygienische Seite dieses Stoffes soweit auszuführen, als die Zwecke des Hauptfaches dies zulässig erscheinen lassen. Aber auch in fast allen übrigen Lehrfächern der Schule, im Lesen, Diktat, Aufsatz, Schreiben, Rechnen, in Geschichte, Geographie, Religion und Turnen finden sich hier und da ungesucht Tatsachen und Zustände, deren Erläuterungen aus der Hygiene genommen werden müssen, und die daher für die Zwecke gesundheitlicher Belehrungen ausgenützt werden können. Ausführlich habe ich dies Gebiet in meinem Buche: »Der Unterricht in der Gesundheitslehre« behandelt, in dem aufser den allgemeinen Gesichtspunkten für diesen anlehnenden Unterricht in der Hygiene auch für die einzelnen Lehrfächer nicht nur der Stoff angegeben wird, der im einzelnen für die Zwecke der hygienischen Belehrung zu verwerten ist, sondern auch in ausgeführten und skizzierten Lektionen gezeigt wird, in welcher Weise die gesundheitlichen Unterweisungen ausgeführt werden können.

Im tierkundlichen Unterricht z. B. ist in Betracht zu ziehen, dafs die Tiere in so mannigfacher Beziehung zu der Existenz und der Gesundheit des Menschen stehen, dafs diese Beziehung nicht unberücksichtigt bleiben darf. Die Tiere liefern uns wichtige Bestandteile der Nahrung; von ihnen erhalten wir das Rohmaterial zu unserer Kleidung und zu den verschiedensten Gebrauchsgegenständen; sie tragen zur Reinhaltung der Luft, des Wassers und des Bodens bei; sie nützen in indirekter Weise, indem sie zur Vernichtung von Pflanzen und Tieren mitwirken usw.

Diese auf die Gesundheit des Menschen bezügliche Seite des zoologischen Unterrichts wird dadurch am besten gefördert werden, dafs wir zunächst die nützlichen Tiere besonders berücksichtigen. Wir werden z. B. bei den Nagetieren das Kaninchen und den Hasen dem Eichhörnchen, bei den Schwimmvögeln Gans und Ente dem Schwane vorziehen usw. Weiterhin wird in diesem Unterricht eine gewisse Rücksichtnahme auf den bezeichneten Nutzen erfolgen müssen, indem ausgeführt wird, in welcher Weise uns das Einzeltier, eine Familie oder Ordnung nützt. Von dieser Berücksichtigung brauchen wir uns durch den Vorwurf, dafs wir den zoologischen Unterricht auf den schon lange überwundenen Utilitätsstandpunkt zurückdrängen wollen, nicht abschrecken lassen. Eine gewisse Anerkennung des Nützlichkeitsprinzips ist in diesem Lehrgegenstande wohl berechtigt; die praktische Seite mufs mehr hervorgehoben werden. Erst hierdurch gewinnt die Tierwelt ein gröfseres Interesse für unsere Kinder. Unter der grofsen Zahl der in dieser Hinsicht zu berücksichtigenden Tiere wird man natürlich die einheimischen bevorzugen.

Wenn wir in dieser Weise vorgehen, wenn wir ferner den Menschen nicht nur als den ersten Gegenstand der Belehrung im zoologischen Unterricht betrachten, sondern auch immer auf die Übereinstimmung

und die Unterschiede zwischen Mensch und Tier hinweisen, dann übermitteln wir dem Kinde nicht nur einen guten Schatz hygienischer Kenntnisse, sondern pflegen auch das Verständnis für gesundheitliche Dinge.

In gleicher Weise wie die Zoologie sind auch die übrigen bezeichneten Lehrgegenstände zur Nutzbarmachung für die Zwecke der Hygiene zu verwenden.

In dieser anlehnenden Weise wird gegenwärtig mit einzelnen Ausnahmen in der Volksschule der Unterricht in der Gesundheitslehre erteilt. Es ist daher wohl erklärlich, dafs die hygienische Belehrung, die auf solche Art völlig in das Belieben des betreffenden Lehrers gestellt ist, vielfach so gering sein wird, dafs sie zu der hohen Bedeutung eines gesundheitsgemäfsen Lebens keineswegs in richtigem Verhältnisse steht. Da die Auswahl des Stoffes im wesentlichen durch die Zwecke des Hauptfaches bedingt ist, so lassen sich auf diesem Wege immer nur einzelne Fragen der Hygiene erörtern, die ja wohl anregend wirken, manches Vorurteil beseitigen und für einzelne ein Ansporn sein können, ihr Leben demgemäfs einzurichten; niemals aber wird es möglich sein, auf solche Weise die Gesundheitslehre einigermafsen vollständig den Schülern zu übermitteln. Weiter ist auch zu bedenken, dafs diejenigen Fächer, welche bei dieser Verknüpfung in Betracht kommen, in der Zeit schon so knapp bemessen sind, dafs jede weitere Einschränkung höchst nachteilig sein würde.

**6. Gesundheitslehre als selbständiger Unterrichtsgegenstand.** Soll die hygienische Belehrung in einer Weise erfolgen, die ihrer hohen Bedeutung entspricht, so mufs ein planmäfsig durchgeführter Unterricht gefordert und der Gesundheitslehre die Stellung eines selbständigen Lehrgegenstandes zugewiesen werden, so dafs für diesen Zweck besondere Stunden anzusetzen sind. Dies ist aber nur für die Oberstufe notwendig, weil auf den andern Stufen die hygienischen Unterweisungen am besten in der Form gelegentlicher Belehrungen erfolgen. Es würde genügen, wenn der Gesundheitslehre auf der Oberstufe wöchentlich eine Stunde zugewiesen würde. Um nicht die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden noch durch das neue Lehrfach zu vermehren, liefse sich wohl die Zeit eines der schon vorhandenen Lehrgegenstände um eine Stunde kürzen. Welches Gebiet am ersten eine Einschränkung in seiner Zeit erfahren kann, das ist im allgemeinen nur nach den örtlichen Verhältnissen zu entscheiden. Der Vorschlag, dafs die naturgeschichtlichen bezw. naturkundlichen Fächer eine Stunde für diesen Unterricht abgeben können, wird damit begründet, dafs die Beschreibung des menschlichen Körpers in das gleiche Gebiet schlägt und die Hygiene im wesentlichen nur angewandte Naturkunde ist.

**7. Methodisches.** a) Stoffwahl. Der Unterricht in der Gesundheitslehre mufs die Kenntnis der notwendigsten sanitären Bedingungen des Individuums und der Gesellschaft vermitteln. Hierzu ist notwendig, dafs nicht nur eine gewisse Kenntnis des menschlichen Körpers und seines Lebens erreicht wird, sondern dafs auch — und zwar vor allen Dingen — die eigentliche Gesundheitslehre zur entsprechenden Behandlung kommt. Reine Luft, Reinlichkeit des Körpers, zweckmäfsige Kleidung, Einrichtung und Reinigung der Wohn-, Schlaf- und Arbeitsräume, Nahrung, Schutz gegen Infektion, Pflege des Gesichts usw. sind Abschnitte, deren Kenntnis notwendig herbeigeführt werden mufs. Dafs der Kampf gegen die Tuberkulose und den Alkoholismus nicht vergessen werden darf, ist selbstverständlich. In den Mädchenschulen müssen aufserdem diejenigen Kapitel, die für das spätere Leben der Frau von besonderer Wichtigkeit sind, eingehende Berücksichtigung finden, so z. B. Kinder- und Krankenpflege, Wohnung, Kleidung und Nahrung.

Im hygienischen Unterricht unserer Schulen ist auf eine ausführliche Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers zu verzichten; es wird vielmehr aus diesen Wissensgebieten nur soviel zu geben sein, als zum Verständnis der hygienischen Lehren unbedingt notwendig ist. Keineswegs darf auch der Unterricht darauf hinauslaufen, eine Beschreibung der Krankheiten und eine Anweisung zur Heilung derselben zu geben; nicht Krankheiten zu heilen, sondern die Entstehung derselben nach Möglichkeit zu verhüten,

das ist die wesentlichste Aufgabe dieses Lehrfaches. In der Schule sind natürlich nur die allgemein anerkannten wissenschaftlichen Lehren und diejenigen hygienischen Einrichtungen und Maſsnahmen, die auf jene sich gründen, zu behandeln.

Die Anordnung des Stoffes müſste, sobald in mehreren aufeinanderfolgenden Klassen dieser Unterricht erteilt wird, in konzentrischen Kreisen erfolgen. Ferner würde sich empfehlen, im ersten Semester jedes Schuljahres den menschlichen Körper nach seinen anatomischen und physiologischen Verhältnissen zu beschreiben und im Anschluſs hieran die entsprechenden hygienischen Belehrungen zu geben, so daſs in diesem Halbjahr unser Organismus den Ausgangspunkt bildet. Im zweiten Halbjahre könnte die Zusammenstellung des bis dahin bekannten hygienischen Wissens sowie dessen Erweiterung nach den verschiedensten hygienischen Einheiten, als Kleidung, Wohnung, Hautpflege usw. geschehen.

Endlich ist darauf zu achten, daſs die der Physik und Chemie entstammenden und in Beziehung zum Verständnis der Lebensvorgänge stehenden Kenntnisse den Kindern schon bekannt sind, wenn die betreffenden Abschnitte der Hygiene gelehrt werden. Am besten wäre es, wenn der Stoff aus der Hygiene und aus der Naturkunde in parallelen Lehrgängen so angeordnet würde, daſs sich den im letzteren Fache behandelten grundlegenden Gebieten die korrespondierenden Gebiete aus der Hygiene anschlieſsen, z. B. Schall — Ohr; Licht — Auge; Zusammensetzung der atmosphärischen Luft — Atmung usw.

b) Methode. Auf den untersten Stufen aller Schulen wird die Belehrung der Kinder über gesundheitliche Verhältnisse nicht nur eine gelegentliche und auf die einfachsten hygienischen Forderungen sich beschränkende sein müssen, sondern es wird auch als das wichtigste Mittel der Erziehung die Gewöhnung im Vordergrunde stehen. Nicht gering ist die Zahl der Anknüpfungspunkte für derartige Belehrungen, die sich anschlieſsen an Kleidung, Ernährung und Reinlichkeit des Schülers, an das Verhalten der Kinder zueinander, an die Anordnungen des Schulbetriebes, an manche Äuſserlichkeiten des Unterrichts und an die Lehrgegenstände. Daſs alle diese Belehrungen sich in den bescheidensten Grenzen halten müssen, ist selbstverständlich. Im allgemeinen wird man die hygienische Lehre in einen kurzen Befehl, in eine möglichst anschauliche Forderung fassen und von derselben auch wohl in einigen Worten die Notwendigkeit und hohe Wichtigkeit hervorheben. Nur selten wird die Möglichkeit gegeben sein, dieselbe aus dem Anschauungskreise der Kinder heraus mehr oder weniger ausführlich zu begründen. Auf dieser Stufe ist die Gewöhnung das beste und wichtigste Mittel, die Kinder zu einem gesundheitsgemäſsen Verhalten zu erziehen.

Auf den mittleren Stufen unserer Schulen ist die Zahl der Anknüpfungspunkte bereits eine gröſsere. Einesteils werden die an den Schulbetrieb sich anlehnenden Unterweisungen umfangreicher und eingehender gegeben werden können, andernteils ist die Zahl der aufgenommenen Lehrfächer (Naturgeschichte) und die Menge des zur Behandlung kommenden Stoffes eine gröſsere, so daſs damit von selbst eine häufigere und gründlichere Belehrung aus der Hygiene notwendig wird. Neben den in Form einer Forderung gegebenen Gesundheitsregeln, die hier schon allgemeiner gefaſst werden können als auf der Unterstufe, wird besonders die Erzählung und die einfache Beschreibung von groſsem Nutzen sein. Die Erläuterung und Begründung hygienischer Vorschriften ist hier schon in etwas weiterem Umfange möglich. Die anatomischen und physiologischen Kenntnisse erfahren zwar eine Erweiterung, doch werden sie sich immer in engen Grenzen halten müssen. Weil die Notwendigkeit der hygienischen Forderungen schon eingehender nachgewiesen wird, so werden die Schüler dieselben aus Überzeugung zu erfüllen bestrebt sein. Aber daneben, daſs wir durch Belehrung auf den Willen des Kindes einzuwirken suchen, dürfen wir auch die Pflege der Gewöhnung nicht verabsäumen.

Auf der Oberstufe tritt eine weitere Vermehrung derjenigen Gelegenheiten auf, bei welchen hygienische Belehrungen gegeben werden können. Die Aufnahme neuer Gegenstände (Physik und Chemie) und die Erweiterung des Wissens in den

übrigen Fächern bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für unsern Zweck und liefern wichtiges Anschauungsmaterial zur Erklärung und Begründung hygienischer Vorschriften und Einrichtungen. Die Ordnung des Schulbetriebes erfährt eine gründlichere Besprechung nach Ursache und Wirkung. Da die geistigen Fähigkeiten des Kindes mehr und mehr entwickelt worden sind, so werden die Unterweisungen in der Gesundheitslehre nach Quantität und Qualität vollkommener werden. Obwohl für die Erziehung zu einem gesundheitsgemäſsen Leben auch auf dieser Stufe die Gewöhnung noch nicht entbehrt werden kann, so wird doch das Hauptgewicht auf die Belehrung gelegt werden müssen, damit das Kind dem höchsten Ziele: sein Tun und Lassen selbständig und nur allein nach seiner besseren Überzeugung zu bestimmen, allmählich entgegengeführt werde.

c) Anschauungsmaterial. Zu demselben gehören: 1. Abbildungen; 2. Nachbildungen in Gips, Papiermaché usw.; 3. Präparate von Teilen des menschlichen Körpers.

Auſser den Abbildungen, die bei dem Artikel: »Bilder, naturwissenschaftliche« bereits genannt sind, seien noch angeführt:

Eckardt, Der Bau des menschlichen Körpers. 24 Folio-Tafeln in Farbendruck und erklärendem Text. Eſslingen, Schreiber. 5 M.

Wenzel, Anatomischer Atlas für den makroskopischen und mikroskopischen Bau des menschlichen Körpers. I. Abt.: Die Sinnesorgane. 11 Tafeln in Farbendruck. Dresden, Meinhold & Söhne. 20 M. Für die Sinnesorgane die besten Abbildungen.

Esmarch, Samaritertafeln. 10 z. T. farbige Blätter. Kiel, Lipsius & Tischer. 14 M.

Von den Tabellen zur Nahrungsmittellehre ist für den Klassenunterricht bestimmt:

Kalle, Nahrungsmittel-Tafel. Wiesbaden, Bergmann. 3 M. Schematische Darstellung des Gehaltes der wichtigsten Nahrungsmittel an Nährstoffen. Brauchbar, nur etwas klein.

Nachbildungen von Teilen des menschlichen Körpers bezw. Präparate desselben liefern verschiedene Fabriken. Über Art, Preis usw. der Nachbildungen und Präparate findet man Näheres in den Preisverzeichnissen der betreffenden Fabrikanten.

Literatur: Fischer, Volksgesundheitslehre und Schule. Deutsche Zeit- und Streitfragen. Heft 86 u. 87. 1877. — Gasser, Über die Gesundheitspflege der Schule und was von ihr in den Lehrplan der Schule aufzunehmen ist. 1881. — Schwalbe, Über die Gesundheitslehre als Unterrichtsgegenstand. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. 1888. — Krocker, Aufgaben und Ziel der Gesundheitspflege. 1891. — Breslich, Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 1892. — Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1888—1904. (Neben eingehenden orientierenden Artikeln finden sich in derselben regelmäſsige Berichte über den Stand unserer Frage in allen Ländern.) — Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. 1895. — Ders., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. Päd. Mag. 57. Heft. 1895. — Fritzsche, Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. Präparationen. Päd. Mag. 244. Heft. 1905.

Berlin. O. Janke.

## Gewähren und Versagen

s. Eigensinn

## Gewaltmaßregeln

s. Regierung

## Gewandtheit

1. Sprachliches. 2. Psychologische Entstehung. 3. Pädagogische Maſsregeln. 4. Gefahren.

1. S. den Art. »Geschicklichkeit«.

**2. Psychologische Entstehung.** Soweit sich der Begriff der Gewandtheit lediglich auf den menschlichen Körper bezieht, berührt er sich nahe mit dem Begriffe der »Geschicklichkeit«. Er bezeichnet dann für den ganzen Körper diejenige Fähigkeit, die der Ausdruck »Geschicklichkeit« ganz vorwiegend auf die Hand einschränkt, nur daſs im Ausdrucke »Gewandtheit« die Beziehung auf die stete, schnelle Bereitheit noch mehr zur Geltung kommt, als bei »Geschicklichkeit«. Man kann sich zur Not auch einen geschickten Zeichner denken, ohne daſs bei der Bewertung von dessen Geschick auch die Vorstellung von der Schnelligkeit der Herstellung einer Zeichnung stark mitschwingt; dagegen kann man sich einen gewandten Turner nicht vorstellen,

ohne dafs gleichzeitig die Vorstellung mitspricht, er sei auch im stande, seine Übungen schnell auszuführen, nicht blofs leicht, wenn es verlangt würde. Es handelt sich nun auch hier zunächst um die Einübung der verschiedenen Elemente dieser Fähigkeit, die im wesentlichen nach demselben psychologischen Schema vor sich geht, wie bei den Übungen der »Geschicklichkeit«. Gewandtheit im Turnen, Schwimmen, Fechten usw. wird prinzipiell auf dieselbe Weise erworben, wie Geschicklichkeit im Zeichnen, Schreiben u. a. sog. Handfertigkeiten. Nur ist darauf aufmerksam zu machen, dafs beim Turnen, Schwimmen, Fechten, Tanzen, bei Übungen zur Erzielung körperlicher »Turnüre« usw. viel zahlreichere Muskelgruppen in Bewegung gesetzt werden müssen, als bei den Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens usw., dafs also zur Erzielung von Gewandtheit auf einem bestimmten Gebiete auch viel zahlreichere Verschmelzungen zwischen Gesichtsvorstellungen, Gehörvorstellungen, Sprechbewegungsvorstellungen, anderen Bewegungsvorstellungen und Bewegungen eingeübt werden müssen, als beispielsweise beim Zeichnen und Schreiben.

**3. Pädagogische Maßregeln.** Soweit dagegen der Begriff der Gewandtheit auf das geistige Gebiet übertragen wird, hat die Gewandtheit ganz andere psychologische Voraussetzungen. Zuerst mufs derjenige, den man als geistig gewandt soll bezeichnen können, über einen grofsen Reichtum des geistigen Lebens überhaupt verfügen, weil er sonst gegenüber den verschiedenen Lagen und Verhältnissen, in die er versetzt werden kann, nicht immer die richtigen orientierenden Vorstellungsmassen zur Hand haben würde. Ferner mufs dieses reiche geistige Leben auch wohldiszipliniert sein: auf dem Gebiete des Intellekts durch allgemeine Begriffe, auf dem Gebiete des Gefühlslebens durch dauernde Stimmungen, auf dem Gebiete des Willenslebens durch Maximen und Grundsätze. Ist das nicht der Fall, so wird der Mensch von den verschiedenartigsten Einflüssen hin und her geworfen, ein Spielball dessen, was das Leben ihm entgegenstrudelt, er läfst sich vom Leben treiben, während er umgekehrt wie ein rüstiger Schwimmer immer Herr der Flut bleiben soll, die ihn trägt. Und endlich mufs die Unterordnung des in einem einzelnen Momente des Lebens gegebenen Falles unter dieses System von Begriffen, Stimmungen, Maximen und Grundsätzen, sowie das dementsprechende Handeln nicht blofs überhaupt, sondern vor allem auch rasch, leicht und sicher erfolgen, weil gerade von dieser Raschheit, Leichtigkeit und Sicherheit der Erfolg des Handelns in sehr vielen Fällen abhängt. Die Erziehung hat also, wenn sie für Ausbildung von Gewandtheit auf geistigem Gebiete einen sicheren Grund legen will, zunächst für einen Reichtum des geistigen Lebens überhaupt zu sorgen, hat dann die grofsen Gedankenmassen, um die es sich dabei handelt, auf den verschiedenen Feldern der menschlichen Interessen sauber zu gliedern und gewissermafsen unter tüchtigen Befehlshabern immer mobil zu halten, und hat endlich durch zahlreiche propädeutische Übungen, sozusagen eine Art pädagogischer Manöver, es dahin zu bringen, dafs der Handelnde sich den verschiedenen Aufgaben gegenüber, die ihm das Leben bietet, wenigstens nicht ganz fremd fühle. Wenn es nun selbstverständlich dem Erzieher auch nicht möglich sein wird, für alle Fälle, die seinem Zöglinge im Leben aufstofsen können, durch propädeutische Übungen vorzusorgen, so ist es doch sehr wohl möglich, durch methodische Kunst wenigstens bei den Köpfen mit durchschnittlicher Begabung eine allgemeine Disposition für eine geistige Gewandtheit zu schaffen, die für den gewöhnlichen Bedarf ausreichen wird. Dagegen wird der Erzieher unter gewöhnlichen Verhältnissen, namentlich wohl allgemein in der Schulerziehung, darauf verzichten müssen, auch Gewandtheit für den besonderen Fall des sog. gesellschaftlichen Verkehrs im Zöglinge auszubilden. Eine solche Ausbildung gehört aber auch nicht zu denjenigen Zwecken, die notwendig erreicht werden müssen, sondern zu denjenigen, deren Erreichung nur wünschenswert ist. Er wird es aber begrüfsen können, wenn sie sich in einzelnen Fällen, vielleicht begünstigt durch die Verhältnisse des Elternhauses, beim Zöglinge ohne sein Zutun einstellt; dies allerdings blofs dann, wenn die sittliche Ausbildung des Zöglings nicht darunter leidet.

Für Reichtum des geistigen Lebens beim Zöglinge hat nun die Erziehung schon aus

allgemeinen Rücksichten zu sorgen. Sie wird dies erreichen, wenn sie es sich angelegen sein läfst, im Zöglinge durch den erziehenden Unterricht vielseitiges Interesse zu pflanzen. Die Zusammenfassung der durch den Unterricht herbeigeschafften oder mobil gemachten geistigen Massen zu Begriffen, Stimmungen, Maximen und Grundsätzen wird ebenfalls schon aus allgemeinen erziehenden Rücksichten gefordert, nämlich aus Rücksicht auf die Sicherung des Unterrichtsergebnisses, und ebenso gehört die Anwendung dieser systematischen Elemente auf gegebene Verhältnisse zur richtigen unterrichtlichen Verarbeitung. Auf dieser Stufe der Anwendung liegt offenbar der Schwerpunkt der sämtlichen Veranstaltungen zur Erzielung geistiger Gewandtheit. Die Anwendung kann phantasierte oder wirkliche Verhältnisse zur Voraussetzung haben, ersteres in den verschiedenen Lehrgegenständen, die es mit Anschauung und Beurteilung menschlichen Handelns zu tun haben, letzteres in den Berührungen, in die das Schulleben die Kinder unter sich und mit Erwachsenen versetzt. Diese Berührungen mit dem wirklichen Leben sind aber, damit das Kind sich unter den mannigfaltigsten Verhältnissen bewegen lerne, auf alle Weise zu vermehren, und auch dies ist ein Grund dafür, dafs die Schulerziehung neben den Unterrichtsveranstaltungen auch noch zuchtmäfsige Einrichtungen treffen sollte, durch die den Zöglingen reichliche Gelegenheit zum Verkehr untereinander und mit Erwachsenen geboten würde.

**4. Gefahren.** So erstrebenswert nun aber das Ziel ist, den Zögling mit möglichst viel geistiger Gewandtheit auszurüsten, so hat doch eine allzugrofse Betonung solcher Gewandtheit auch ihre Gefahren, namentlich wenn dieselbe zugleich mit körperlicher Gewandtheit verbunden ist. Sie gibt nämlich dem, der sie besitzt, unter Umständen eine sehr bedeutende Gewalt über die Menschen, und es liegt alsdann die Gefahr nahe, dafs er sich, seines Sieges in den meisten Fällen gewifs, nach und nach zum immer grandioseren Egoisten auswächst. Solche Menschen können bei Konstellationen, die der Entfaltung ihrer Talente günstig sind, zu den gröfsten Geifseln der Menschheit werden. Die gewandten Abenteurer, die Hochstapler, die internationalen Diebe und ähnliche Existenzen gehören hierher; die falschen »Fürsten« wenigstens dann, wenn sie wider bessere Überzeugung diese Rolle spielen. Der Erzieher hat Naturen, in denen derartige Anlagen schlummern, in ihrem Tun und Treiben besonders scharf zu beobachten und sie vor der Gefahr, die ihnen gerade aus ihrer Individualität droht, besonders eindringlich zu warnen.

Leipzig-Eutritzsch. O. W. Beyer.

## Gewerbeschulen, besonders höher organisierte

Früher verstand man unter Gewerbeschule jede gehobene Lehranstalt, die statt der alten Sprachen neuere Sprachen betrieb und statt auf das Universitätsstudium auf das praktische Leben vorbereitete. So hatte z. B. Berlin die Friedrichs-Werdersche und die Luisenstädtische Gewerbeschule, die jetzt zu den Oberrealschulen gehören. Alle solche Anstalten bezeichnet man jetzt als Realschulen. Später verstand man unter Gewerbeschulen Lehranstalten mehr technischen Charakters, die auf bestimmte Berufsarten vorbereiten sollen, also einen mehr fachlichen Unterricht zu geben haben. Der Entwicklungsgang ist in den verschiedenen Staaten ein verschiedener gewesen.

**a) Preufsen.** Als Gründer der preufsischen Gewerbeschulen ist Beuth zu betrachten. Er fand in Berlin die schon 1799 entstandene Bauschule vor, aus der sich unter ihm die Bauakademie entwickelte. Er gründete 1821 das zweiklassige technische Institut, das Berliner Gewerbe-Institut, aus dem später die Gewerbeakademie entstand. Beide Anstalten wurden in neuerer Zeit zur Technischen Hochschule Charlottenburg verschmolzen. Beuth betrachtete diese beiden Anstalten als Zentralanstalten, die von den Provinzen einen Zuflufs von Schülern erhalten sollten. Schon seit 1817 hatte er mit der Gründung einiger Handwerkerschulen von einjährigem Kursus in Regierungshauptstädten begonnen. Um 1821 fing er mit der Organisation der Provinzial-Gewerbeschulen an. Diese sollten in einjährigem Kursus die Vorbildung für allerlei Gewerbe geben, und die besten Schüler sollten in die Oberklasse der Berliner Zentralanstalt empfohlen werden, wo

sie auch entsprechende Stipendien erhielten. Gröfsere Städte waren befugt, eine zweite Klasse aufzusetzen, und bald wurde dies allgemeine Regel. Von da ab hatten nur noch die Abiturienten der zweiten Klasse das Recht, nach Berlin zu gehen. Linear- und Freihandzeichnen und etwas Modellieren, reine und angewandte Mathematik, Physik, Chemie und Deutsch waren die Hauptgegenstände des Unterrichts. Die Städte hatten Lokal und Mobiliar zu stellen, das übrige besorgte der Staat. Solche Schulen entstanden in Aachen (1817), Frankfurt a./Oder (1820), Königsberg (1821), Münster und Potsdam (1822), Hagen und Danzig (1824), Gleiwitz (1828), Stralsund (1829), Bielefeld (1831), Köln (1833), Stettin und Graudenz (1834), Liegnitz (1836), Halberstadt (1841), aufserdem in Elberfeld, Trier und Erfurt. Beuth leitete das Ganze mit Umsicht und Energie. Er legte 1845 sein Amt nieder und starb 1853. Sein Nachfolger als Direktor des Gewerbeinstituts und als Leiter der Provinzialgewerbeschulen wurde nach der kurzen Zwischenzeit Egens 1849 Dr. Druckenmüller, der im Auftrage des Ministers v. d. Heydt die Verordnungen über die Organisation des Gewerbeschulwesens in Preufsen vom 5. Juni 1850 auszuarbeiten hatte. Zweijähriger Kursus wurde Vorschrift, Ausbau nach unten durch Vorklassen wurde gestattet, nach oben streng untersagt. Mechanik und Maschinenlehre, Baukonstruktionslehre und Bauanschläge, mechanische Technologie, Übungen im chemischen Laboratorium wurden in den Unterricht hereingezogen. Gleichzeitig erschien das Reglement für die Entlassungsprüfungen dieser Anstalten. Man schofs hier und da etwas über das Ziel hinaus. Eine merkwürdige Bestimmung war, dafs Abiturienten, die auf dem Gewerbeinstitut immatrikuliert wurden, sofort die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erhielten, was zu mancherlei Mifsbrauch führte. Schnell entstanden neue Provinzial-Gewerbeschulen zu Krefeld (1851), Bochum, Iserlohn, Görlitz, Halle (1852), Koblenz und Schweidnitz (1855), Saarbrücken (1856), Brieg und Barmen (1863). Mit den Annexionen von 1866 wurden Hildesheim und Kassel als Provinzial-Gewerbeschulen übernommen. Im Allgemeinen waren etwa 70 % der Schüler des Gewerbeinstituts auf Provinzialgewerbeschulen vorgebildet.

Im Jahre 1857 trat Nottebohm an die Spitze des Gewerbeinstitus, welches 1860 zur Gewerbeakademie erhoben wurde. Von diesem Augenblicke an begann eine Bekämpfung der Provinzial-Gewerbeschulen. Auf der Bauakademie wurden ihre Abiturienten nach den Vorschriften vom 3. September 1868 zwar noch zugelassen, aber nur zur Ausbildung als Privatbaumeister, und nur ungern duldete man sie. Auch Grashof klagte über die mangelhafte Allgemeinbildung, der Ingenieurverein veranstaltete eine Kommissionsberatung zu Eisenach (1865), der Verein für Eisenhüttenwesen widmete sich ebenfalls der Angelegenheit, und so wurde Nottebohm vom Handelsminister von Itzenpliz beauftragt, einen Umgestaltungsplan für die Provinzial-Gewerbeschulen auszuarbeiten. Eine Kommissionsberatung in Berlin, zu der neben den Ministerialräten nur Hochschulprofessoren und einige Gewerbeschuldirektoren, nicht aber Ingenieure und Industrielle zugezogen wurden, tagte 1869. Im Anschlufs daran erschienen die Verordnungen über die Umgestaltung der bestehenden und die Einrichtnng neuer Gewerbeschulen in Preufsen vom 21. März 1870, der sog. Nottebohmsche Reorganisationsplan. Die Anstalten sollten drei Klassen erhalten, von denen die beiden unteren Mathematik, Physik, Chemie, Zeichnen und neuere Sprachen, Geschichte und Geographie betreiben sollten. Die oberste Klasse sollte den Anwendungen auf die Praxis gewidmet sein. Sie zerfiel in vier Abteilungen mit folgenden Zielen: 1. Vorbildung der Zöglinge zum Besuch einer höheren technischen Lehranstalt, 2. Vorbereitung auf die Bautechnik, 3. Vorbereitung für mechanisch-technische Gewerbe, 4. Vorbereitung für chemisch-technische Gewerbe. Zur Aufnahme in die unterste Klasse sollte die Reife für die Untersekunda eines Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung genügen. Die Einrichtung etwaiger Vorklassen war den Städten auf eigene Kosten gestattet. Die drei Oberklassen waren staatlich, jedoch waren die Unterhaltungskosten zu gleichen Teilen von Staat und Stadt zu tragen; aufserdem hatten die Städte für Lokal und Mobiliar zu sorgen. An den

Oberklassen waren sieben Lehrer und ein Hilfslehrer anzustellen, nämlich für 1. Mathematik und Mechanik; 2. Physik, Chemie, Mineralogie, chemische Technologie und Laboratoriumsübungen; 3. Maschinenlehre, mechanische Technologie, Entwerfen und Berechnen von Maschinenteilen und Maschinen, Linearzeichnen; 4. Baukonstruktions- und Formenlehre, Kunstgeschichte, Bauanschläge, Entwerfen baulicher Anlagen, Feldmessen und Nivellieren, Linearzeichnen; 5. Freihandzeichnen und Modellieren; 6. und 7. Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, praktisches Rechnen, Comptoirwissenschaft; der Hilfslehrer war für die Unterstützung des Lehrers der Naturwissenschaften bestimmt. Einem der vier ersten Lehrer war das Direktorat anzuvertrauen. Gleichzeitig wurde ein Reglement für die Entlassungsprüfungen erlassen. Das Zeugnis der Reife berechtigte zum Eintritt in die technischen Hochschulen und von dort aus zur Laufbahn für die höchsten Staatsämter im Bau- und Maschinenwesen. Ein Reglement für die Prüfung der Kandidaten des Lehramts wurde am 16. August 1871 erlassen.

Zwar sollte kein Zwang auf die Städte ausgeübt werden, aber den bisherigen Provinzial-Gewerbeschul-Abiturienten sollte die Aufnahme in die Gewerbeakademie und damit die Erwerbung des militärischen Berechtigungsscheines am 1. Oktober 1875 entzogen werden.

Die Städte 1. Gleiwitz, 2. Brieg, 3. Görlitz, 4. Köln, 5. Bochum, 6. Koblenz, 7. Hildesheim, 8. Elberfeld, 9. Krefeld, 10. Saarbrücken, 11. Potsdam, 12. Halberstadt nahmen die Reorganisation ihrer Provinzial-Gewerbeschulen an, 13. Breslau entschlofs sich zur Neugründung einer Schule der neuen Organisation, Potsdam aber stellte die Umgestaltung bald ein.

Sofort aber entstand eine allgemeine Agitation gegen diese Anstalten. Eine Reihe von Gymnasial- und Realgymnasialdirektoren sah in der neuen Schöpfung einen unberechtigten Eingriff in das Gebiet des Kultusministeriums. Höhere Staatsbaubeamte und Professoren der Bauakademie, auch solche der technischen Hochschulen, sahen in der Zulassung von Nichtlateinern eine capitis deminutio ihres Standes, eine Unterstellung des letzteren unter den Rang der sonstigen Studienfächer. Ein Schwarm gegnerischer Broschüren flutete über das Land. Nottebohm starb schon 1875. Kein Rat des Handelsministeriums wollte die Vertretung der neuen Schöpfung übernehmen. Der damalige Landtagsabgeordnete Dr. Wehrenpfennig, langjähriger Vorsitzender der Unterrichtskommission, vernichtete die neue Schulform durch seine Kritik am 14. Februar 1877 vollständig. Da auch Geheimrat Wiese, der Schöpfer des Realgymnasiums und Gallenkamp, der Direktor der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule gegen die neue Schule angekämpft hatten, schlofs sich auch das Herrenhaus und schliefslich das Handelsministerium dem Todesurteile an.

Die Nottebohmsche Reorganisation darf aber nicht ungerecht beurteilt werden. Sie war der erste kraftvolle Vorstofs in der Richtung, die wir jetzt als Schulreform bezeichnen. Der Vorstofs kam etwas zu früh, deshalb scheiterte er an dem Widerstande der Standesinteressen. Dr. Wehrenpfennig aber, der den Todesstofs geführt hatte, wurde als Dezernent für den höheren Teil des Gewerbeschulwesens in das Handelsministerium berufen, wo Geheimrat Lüders den niederen Teil als Dezernent beherrschte.

Die Krisis wurde für das Gewerbeschulwesen verhängnisvoll. Die Städte Königsberg, Potsdam und Hagen, deren Gewerbeschulen bereits in der Umgestaltung begriffen waren, liefsen die Reorganisation fallen; andere, wie Bielefeld, Erfurt, Halle, Iserlohn, Schweidnitz, Stettin, Trier, Danzig, Münster, Stralsund, später auch Görlitz, Liegnitz, Kassel liefsen die Provinzial-Gewerbeschulen eingehen. Ein kläglicher Rest, Aachen, Barmen, Hagen und die reorganisierten Anstalten Breslau und Gleiwitz überstand die Krisis. Ein blühender Zweig des technischen Schulwesens, die Hauptschöpfung Beuths, war vernichtet.

Wehrenpfennig und Lüders beriefen im August 1878 eine Konferenz nach Berlin, an der Ministerialräte, Hochschulprofessoren, einige Gewerbeschuldirektoren, aufserdem Oberbürgermeister und Industrielle teilnahmen. Die Gewerbeschulen wurden vor die Wahl gestellt, entweder Oberrealschulen oder Realschulen, oder zweiklassige mittlere Faschschulen zu werden. Die letzteren konnten sich an lateinlose Realschulen als

Fortsetzung nach oben anschliefsen, oder auch der Obersekunda und Unterprima parallel an Oberrealschulen angeschlossen werden. Diese Wehrenpfennigsche Reorganisation wurde durch eine Druckschrift: Das technische Schulwesen in Preufsen; Sammlung wichtiger Aktenstücke des Handelsministeriums, sowie der bezüglichen Berichte und Verhandlungen des Landtags aus 1878/79; Berlin bei O. Seehagen zur allgemeinen Kenntnis gebracht. Diese Veröffentlichung enthebt uns der Mühe, über den Broschürenregen, der sich auch dem neuen Plane entgegenstellte und über die Verhandlungen des Abgeordneten- und Herrenhauses zu berichten. Es ist ein Quellenwerk höchsten Ranges. Mit der Wehrenpfennigschen Reorganisation wurde ein zweiter Vorstofs im Sinne der Schulreform gemacht, und dieser Vorstofs war siegreich. Durch die Realschulen und Oberrealschulen wurde der Grundstock gelegt zu dem später so kraftvoll sich entwickelnden lateinlosen höheren Schulwesen, dem jetzt sozusagen sämtliche Studienkarrièren erschlossen sind. Aachen, Barmen, Krefeld, Kassel und Hagen bildeten Realschulen mit aufgesetzten Fachklassen, Gleiwitz, Breslau, Hildesheim, Halberstadt und Brieg gründeten die ersten Oberrealschulen mit Fachklassen. Als Fachklassen wurden nur mechanisch-technische und chemisch-technische zugelassen. Die chemisch-technischen wurden bald überall wegen schwachen Besuches fallen gelassen. Kräftiger entwickelten sich an einigen Stellen die der maschinen-technischen Gruppe. Halberstadt, Brieg, Hildesheim, Krefeld und Kassel gaben aber auch die letzteren bald vollständig auf. Eine Ausnahmestellung nahm die vom Berichterstatter geleitete Anstalt in Hagen ein, die sich so stark entwickelte, dafs auf allen Stufen überfüllte Doppelklassen entstanden und ein Teil des Zudrangs abgewehrt werden mufste. Die Jahresfrequenz erreichte 636 Schüler, von denen 500 die Realschule, 136 die Fachschule besuchten. Die letztere hatte mehr Schüler, als die übrigen preufsischen maschinentechnischen Fachklassen zusammengenommen.

Inzwischen waren die genannten Fachklassen mit den lateinlosen Schulen zusammen dem Kultusministerium überwiesen worden (1878/79). Kultusminister v. Gofsler berief 1883 eine Konferenz von Gewerbeschuldirektoren und einigen Hochschulprofessoren zur Beratung über Lehrpläne und Prüfungsordnung der Fachklassen. So entstand die Ordnung der Entlassungsprüfung an den mit Realschulen verbundenen maschinentechnischen Fachschulen vom 17. Oktober 1883. Die Abiturienten erhielten eine Reihe von Berechtigungen für die mittleren Beamtenstellen im Eisenbahnwesen, in der Reichsmarine (in dieser bis zum Stabsingenieur mit Majorsrang) und in der Verwaltung der indirekten Steuern. Zur Neubildung solcher Schulen war aber bei den Städten wenig Neigung vorhanden. Man betrachtete vielfach das Fachschulwesen als zu Tode reorganisiert.

Die Wehrpfennigsche Reorganisation wurde also bedeutungsvoll für die Richtung der Reform der höheren Schulen, denn sie schuf die ersten Oberrealschulen und berechtigten Realschulen ohne Latein. Auf dem Gebiete des eigentlichen Gewerbeschulwesens aber blieb, Einzelbeispiele ausgenommen, der grofse Erfolg aus. Der Schlag von 1877 war zu gewaltig gewesen.

Um 1897 wurden die mittleren Fachschulen zum Ressort des Handelsministeriums übergeführt und Schritt für Schritt von den lateinlosen Schulen abgelöst. Wehrenpfennig blieb im Kultusministerium als Dezernent für die technischen Hochschulen, er überliefs also die Fachschulen dem Dezernate des Geheimrats Lüders, der bis dahin nur die niederen Fachschulen geleitet hatte. Über das, was in den Jahren 1879 bis 1890 für die gewerblichen Fachschulen und Fortbildungsschulen geschehen war, berichtete dieser in einer Denkschrift, die 1891 bei K. Heymann erschienen war. Später liefs er eine entsprechende Denkschrift über die Zeit von 1891 bis 1895 erscheinen. Unter ihm entstanden in Köln, Barmen-Elberfeld und Dortmund höhere Maschinenbauschulen in Verbindung mit niederen, die niederen Hüttenschulen in Duisburg (Ersatz für Bochum) und Gleiwitz (Ersatz für die bald eingegangene mittlere Fachschule), und weitere maschinentechnische Fachschulen, zunächst niedere, in Remscheid, Siegen, Stettin, Altona, Görlitz, Posen, Schmalkalden, Kiel und Magdeburg. Seine Hand war keine besonders

glückliche gewesen. Auch er hatte im Jahre 1877 allzu gewaltsam eingegriffen. Es war eben leichter, die Beuthsche Schöpfung niederzureifsen, als eine neue aufzubauen. Da sowohl die Königliche Porzellanmanufaktur als auch das Kunstgewerbemuseum zu seinem Ressort gehörte, hatte er sich als Jurist mancherlei technische Fachkenntnisse erworben und war ein geeigneter Dezernent für Baugewerk- und kunstgewerbliche Schulen. Auf Veranlassung der Kronprinzessin Viktoria, späteren Kaiserin Friedrich, hatte er den Direktor der Hamburger allgemeinen Gewerbeschule Jessen nach Berlin berufen, der die Berliner Handwerkerschulen einrichtete und die Stuhlmann-Jessenschen Zeichenmethoden in Preufsen einführte. Diese Methoden wurden als ein neues Evangelium etwas gewaltsam begünstigt, sind aber doch bald wieder beseitigt worden. Für mittlere Fachschulen war Lüders wenig begeistert, und die Anträge des grofsen Vereins der Deutschen Ingenieure, der seine Schulkommission jahrelang mit der Organisation dieser Anstalten beschäftigt hatte, blieben vollständig unbeachtet. Im Mai 1898 fanden im Ministerium Verhandlungen über die Organisation der Maschinenbauschulen statt, deren Inhalt nach kurzschriftlichen Aufzeichnungen bei Mittler & Sohn erschienen. Im Anschlufs daran entstanden die höheren Maschinenbauschulen in Altona, Einbeck, Posen und Stettin. Lüders drängte gewaltsam auf durchgängige Einführung des Dortmunder Lehrplans, der z. B. von Hagen energisch abgelehnt wurde. Im Jahre 1900 schied Lüders aus dem Amte. An seiner Stelle wirken jetzt zwei Juristen, v. Dönhoff (früher Landrat in Solingen) und Naumann. Als Hilfsarbeiter ist diesen ein jüngerer Ingenieur des Lehrfachs zugesellt. Am 19. November 1901 erschien eine Ministerialverfügung über die Organisation der der Handels- und Gewerbeverwaltung unterstehenden Schulen zur Ausbildung von mittleren und niederen Beamten und Arbeitern der Maschinen- und Hüttenindustrie. Seitdem unterscheidet man auf dem betreffenden Gebiete 1. höhere Maschinenbauschulen, 2. Maschinenbauschulen (niedere), 3. Hüttenschulen. Diesen schliefsen sich 4. Sonntags- und Abendschulen für Maschinenbauer, Schlosser, Schmiede und Hüttenarbeiter an. Die Lehrpläne der ersten Gruppe tragen nicht mehr den bescheidenen Charakter der früheren mittleren technischen Fachschulen, sondern zeigen eine Überfülle zersplitterten Lehrstoffs fachlicher Art, so dafs sie den Eindruck von Spezialkollegien technischer Hochschulen machen. Der Kursus ist ein zweijähriger, wird jedoch in vier Semester gegliedert. Mathematik (und darstellende Geometrie) gibt es im wesentlichen nur im ersten Jahre, ebenso Physik, der Chemie aber ist nur das erste Semester gewidmet. Im übrigen werden folgende Unterrichtsfächer aufgeführt: 5. Mechanik, 6. Maschinenelemente, 7. Dampfkessel, 8. Hebemaschinen, 9. Dampfmaschinen, 10. hydraulische Motoren, 11. Gasmotoren, 12. Werkzeugmaschinen, 13. allgemeine Technologie, 14. Hüttenkunde, 15. Elektrotechnik, 16. Baukunde, Baumechanik und Bauzeichnen, 17. Veranschlagen, 18. darstellende Geometrie, 19. Maschinenskizzieren und -zeichnen, 20. Dampfkesselskizzieren und -zeichnen, 21. Hebemaschinenskizzieren und -zeichnen, 22. Dampfmaschinenskizzieren und -zeichnen, 23. Werkzeugmaschinenskizzierren und -zeichnen, 24. Übungen in den Laboratorien, 25. Rundschrift, 26. Samariterunterricht.

Mehr kann man für zwei Lehrjahre wahrlich nicht erwarten. Der Grundsatz, dafs die Weisheit des Pädagogen in der Beschränkung des Lehrstoffs liege, ist den Verfassern dieses Planes unbekannt geblieben. Der Stoff wäre etwa in vier Lehrjahren zu bewältigen. In zwei Jahren ist es unmöglich, ihn in gründlicher Weise durchzunehmen. Auch sonst enthält der Plan sehr viel Mangelhaftes und Verwerfliches.

Glücklicherweise soll der Lehrplan nur vorläufige Geltung haben und durch einen ständigen Ausschufs eingehend geprüft werden. Eine neue Organisation wird bereits geplant.

Auf die niederen Fachschulen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da nur beabsichtigt war, die aus den alten Provinzial-Gewerbeschulen hervorgegangenen Anstalten in ihrer Entwicklung zu verfolgen.

Dasjenige, was der Leitung der Fachschul- und Fortbildungsschulen am besten

gelungen ist, bezieht sich auf die finanzielle Stellung. Es ist gelungen, in Preufsen, wo früher kaum eine Million Mark jährlich für diese Zwecke zur Verfügung standen, an Staatsmitteln allein jährlich $7^1/_2$ Millionen flüssig zu machen. Nimmt man dazu die städtischen Aufwendungen, so darf man sagen, dafs ein grofsartiger Fortschritt vorliegt. Die neugegründeten Maschinenbauschulen haben Anfangsdotationen von 50 bis 70 Tausend Mark erhalten. Der jährliche Staatszuschufs beläuft sich für die höhere Maschinenbauschule in Hagen auf etwa 65000 M, bei den vereinigten Anstalten in Dortmund sogar auf 129000 M.

Aber Geld allein tuts freilich nicht. Der tüchtigste Ingenieur ist nicht ohne weiteres zum Fachschullehrer zu gebrauchen. Es müssen Seminareinrichtungen geschaffen werden, durch die er die Unterrichtsmethodik kennen lernt. Auf der Hochschule hat er alles mit höherer Mathematik behandelt, hier heifst es, ohne höhere Analysis die technischen Theorien vorzutragen. Weil viele Fachlehrer dies nicht können, geben sie einfach die unbewiesenen Formeln als Rezepte. Dies ist aber der höheren Maschinenbauschule unwürdig, denn es gibt einfache Elementarableitungen jener Formeln. Als Mathematiker sollte man an die Fachschulen nur Lehrer berufen, welche durch das neu eingeführte Examen die Prüfung in der angewandten Mathematik bestanden haben. Sie sollen dort nicht Gymnasialmathematik, sondern technische Mathematik betreiben und den Lehrer der Ingenieurfächer soweit entlasten, dafs er den mathematischen Methoden keine Zeit zu opfern genötigt wird. Nur so ist ein organischer Unterricht zu erreichen. Die Schöpfung einer neuen Einrichtung, der Gewerbeschulräte für die einzelnen Regierungsbezirke wird Hand in Hand mit den Gewerbeschulinspektoren die weitere Entwicklung günstig beeinflussen.

Literatur: Von der reichhaltigen Literatur sei neben den genannten amtlichen Veröffentlichungen auf die grofse Zahl von Programmschriften der aufgeführten Anstalten verwiesen, Im übrigen sei folgendes genannnt: E. G. Fischer, Über die zweckmäfsigste Einrichtung von Lehranstalten für die gebildeten Stände. Berlin 1806. Gefordert werden Schulen für den gewerblichen Teil des Bürgerstandes. — Kunk, Gutachten, an den Minister v. Altenstein gerichtet. Die geringe Gewerbtätigkeit Preufsens wird auf den Mangel an Fachschulen geschoben; 1820. Schultechnische Aufsätze enthalten in reicher Fülle die Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure; die Zeitschrift Stahl und Eisen, die Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleifses, Glasers Annalen, die Werkmeisterzeitung, die Zeitschrift für Berg-, Hütten- und Salinenwesen, die Baugewerkszeitung, die Zeitschrift für gewerblichen Unterricht, die Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Einzeln seien folgende Schriften, Broschüren und Abhandlungen aufgeführt. — Dr. Zehme, Mitteilungen über Stuttgarter und Züricher Lehranstalten und über die höhere und niedere Gewerbeschule in Barmen. Progr. Barmen 1864. — Ders., Die Reorganisation des preufs. Gewerbeschulwesens. Progr. Barmen 1876. — Ders., Die reoganisierten Gewerbeschulen Preufsens. 1876. — Ders., Die gegenwärtige Umgestaltung der preufs. Gewerbeschulen. 1879. — Ders., Die Erlebnisse der Gewerbeschule zu Barmen von 1863—1888. Progr. 1888. — Dr. Zieken, Geschichte der Königl. Oberrealschule und der tech. Fachschule. Progr. Köln 1877—1879. — Dr. Wernicke, Geschichte der Königl. Oberrealschule und der technischen Fachschule. 1868—1893. Progr. Gleiwitz 1893. — Dr. Wiecke, Schlufsbericht über die Königl. Gewerbe- und Handelsschule zu Kassel. — Dr. Holzmüller, Zur Frage der reorganisierten Gewerbeschule. Hagen 1875. — Ders., Geschichte der Hagener Gewerbeschule von 1824—1850. Progr. 1884/85. Aufserdem eine Reihe anderer Programmschriften von 1875—1897. — Ders., Errichtet lateinlose Schulen! Deutsche Zeit- und Streitfragen. Berlin 1886. Behandelt auch die mittleren Fachschulen. — Ders., Der Kampf um die Schulreform. 2. Aufl. Hagen 1890. Behandelt ebenfalls die mittleren Fachschulen. — Ders., Das technische Schulwesen in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Belgien, Holland, Frankreich, England, Rufsland, Italien, Dänemark, Schweden und Norwegen. In K. H. Schmids Geschichte der Erziehung. Bd. V, S. 293—403. — Ders., Über die Notwendigkeit mittlerer technischer Fachschulen. Bd. 32, S. 555 usw. der Zeitschr. Deutscher Ingenieure. — Dr. Geisenheimer, Die preufsischen Fachschulen, ein Mahnruf an Staat und Industrie. Breslau 1877. — Ders., Vorschläge zur Gestaltung der preufsischen Gewerbeschulen. Leipzig. — Dr. Bücher, Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Reins pädag. Studien. Eisenach 1877. — Wilda, Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen. Leipzig 1879. — A. Ernst, Kampf und Vorurteile gegen die höhere Gewerbeschule. Berlin 1881. — Dr. H. Grothe, Die technischen Fachschulen in Europa und Amerika. Berlin 1882. Im Auftrage des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleifses bearbeitet, jedoch infolge geringer Sichtung des massenhaften Materials ohne Erfolg geblieben. — Prof. H. Ludewig, Die praktische Ausbildung der Maschinentechniker. Berlin 1883. — Kommissionsbericht deutscher Ingenieure, auch auf Werk-

stättenschulung eingehend. — Pfuhl, Die Fach- und Gewerbeschulen Preufsens. Königsberg 1878. — Ernst, Die neue mittlere Fachschule für Maschinentechniker. Zeitschr. Deutscher Ingenieure 1883. S. 403. Verein deutscher Ingenieure: 1. Über die Einrichtung technischer Mittelschulen. Kommissionsbericht vom Jahre 1889. Zeitschr. des Vereins. 2. Werkmeisterschulen für das Maschinenwesen. Bericht des Ausschusses und Äufserungen von 33 Bezirksvereinen. Zeitschr. 1895. — Schlink, Über die technische Ausbildung künftiger Eisenhüttenleute. Zeitschr. Stahl u. Eisen, 1881. — Dr. C. W. Siemens, Über technische Erziehung. Stahl u. Eisen, 1882, S. 51. — Schlink, Die technischen Hochschulen Deutschlands. Stahl u. Eisen. 1882, S. 29, wünscht Verminderung der Hochschulen, dafür Vermehrung der mittleren Fachschulen. — Ders., Über die Schulvorbildung der Techniker. Stahl u. Eisen, 1886, S. 342, wünscht Entfernung des Latein. Abgeordnetenhaus, stenographische Berichte 1877, 14. Febr.; 1883, 2. März; 1889, 9. Febr., 12. Febr.; 1890, 20. März; 1891, 4. Febr., beschäftigen sich mit dem Gewerbeschulwesen. Liberaler Schulverein für Rheinland und Westfalen: Hauptversammlung von 1894. Dr. Beumer spricht über niedere Fachschulen, Dr. Holzmüller über mittlere.

**b) Das übrige Deutschland.** 1. Bayern besitzt königliche Industrieschulen in München (1868), Nürnberg (1868), Augsburg (1870), Kaiserslautern (1872). Diese gehen theoretisch ziemlich weit, haben Lehrwerkstätten für Mechaniker und Chemiker, auch eine Bauabteilung. In München besteht auch eine Handelsabteilung. Im Jahre 1883 waren 317 Abiturienten dieser Schulen zur technischen Hochschule übergegangen, wo ihnen die Weiterbildung freisteht. Die Erfahrungen mit diesen Schülern sind die besten. Sie bestehen die Hochschulprüfungen besser, als die Gymnasialabiturienten und unterziehen sich dieser in gröfserer Zahl, als diese. Dieses Urteil der Hochschulprofessoren Bayerns steht in vollem Gegensatz zu dem der Gegner der Nottebohmschen Reorganisation in Preufsen, die durch Standesinteressen verblendet waren. Königliche Kunstgewerbeschulen besitzen München und Nürnberg.

2. Sachsen. Die technischen Staatslehranstalten in Chemnitz bestehen aus einer höheren Gewerbeschule, die jetzt als Akademie bezeichnet wird und drei Kurse von sieben Halbjahren umfafst, einer Baugewerkschule von vier Winterkursen, einer Werkmeisterschule von drei Halbjahrkursen, sonstigen Fachschulen und einer Zeichenschule. Nur der erste Teil gehört hierher. Seine Abteilungen sind eine mechanische, eine chemische und eine bautechnische. Die Abiturienten haben das Recht, als vollberechtigte Studierende zur technischen Hochschule überzugehen. In mathematischer Hinsicht geht man tief in die höhere Analysis. Auf das grofse Technikum zu Mittweida soll nicht näher eingegangen werden, da es ein Privatunternehmen ist.

3. Württemberg. Stuttgart besitzt eine Kunstgewerbeschule und eine Baugewerkschule, an die sich eine Geometerschule und eine Maschinenbauschule anlehnen.

4. Anhalt besitzt seit 1891 in Köthen ein höheres technisches Institut, welches sich auch als Akademie bezeichnet. Vergl. Dr. Holzapfel: Die technischen Schulen und Hochschulen und die Bedürfnisse der deutschen Industrie, Leipzig bei Fock, 1893, und den Jahresbericht von 1894. Der weitgehende Lehrplan läfst sich beanstanden.

5. Ilmenau, Hildburghausen, Strelitz usw. besitzen sehr vieles versprechende Technika, auf die nicht eingegangen werden soll.

6. Hamburgs Allgemeine Gewerbeschule bedeutet ein ganzes System von gewerblichen Schulen. Die Hauptgewerbeschule am Steinthorplatz, an die sich verschiedene Abteilungen anlehnen, darf als eine mustergültige Anstalt bezeichnet werden, deren höherer Teil hierher gehört.

Hinsichtlich der sonstigen gewerblichen Schulen Deutschlands sei auf des Verfassers ausführlichen Bericht über das Technische Schulwesen in Deutschland (und Europa) in Dr. K. H. Schmids Geschichte der Erziehung Bd. V, S. 293—403 verwiesen.

**c) Bemerkungen über andere Staaten Europas.** 1. In Österreich entsprechen unseren höheren Gewerbeschulen die Abteilungen »höhere Gewerbeschulen« der sog. Staatsgewerbeschulen, mit denen Werkmeisterschulen und Lehrwerkstätten verbunden sind. Mafsgebend für die Organisation ist das Exposé über die Organisation des gewerblichen Unterrichts (Wien 1875, 2. Aufl. 1876) und das Reformprogramm von 1882. Nachahmenswert ist das Zentralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich, welches zahlreiche Berichte über die Lehreinrichtungen, über Studienreisen von Fachlehrern u. dergl. enthält.

Solche Anstalten bestehen in Wien (1870), Brünn und Czernowitz (1873), Bielitz (1874), Reichenberg, Salzburg, Graz, Pilsen, Prag, Innsbruck, Krakau (1875), Wiener Neustadt usw.

Zur Literatur sei noch genannt: Wilda, Die Organisation der österreich. Staatsgewerbeschule, in ihren Motiven beleuchtet und mit der Organisation der deutschen Schulen in Vergleich gestellt. Brünn 1875. Ferner: Schule und Gewerbe, Abdruck eines Vortrags, 1881. Wozu die Staatsgewerbeschule? 1870. Noch einmal die Staatsgewerbeschule, 1883. — Gunolt, Die k. k. Staatsgewerbeschule in Graz und ihre Bedeutung für das Bau- und Kunstgewerbe. Man vergl. auch den Jahresbericht 1876 des k. k. Ministeriums für Kultur und Unterricht: Zur Frage der Erziehung der industriellen Klassen in Österreich; Wien 1876 und die Nachfolger dieses Berichtes.

2. Schweiz. Eine wirkliche höhere Gewerbeschule ist das seit 1873 bestehende kantonale Technikum in Winterthur, bei dem der Kursus für mittlere Techniker 4 bis 5 Semester umfaſst. Die Anstalt hat sechs Fachabteilungen. Die übrigen Anstalten der Schweiz gehören dem niederen Fachschulwesen an.

3. Belgien. Die Écoles industrielles und die Écoles de dessins gehören den niederen Fachschulen an. Höhere technische Anstalten gibt es dort nicht.

4. Holland. Die polytechnische Schule zu Delft entspricht etwa einer österreichischen Staatsgewerbeschule. Die technische Schule zu Utrecht ist niedriger organisiert. Im übrigen gibt es nur Handwerker- und Zeichenschulen.

5. Frankreich. Das technische Schulwesen begann 1766 mit einer École nationale et spéciale de dessin, an die sich 1794 die höher organisierte École Centrale des Travaux publics anschloſs, die sich jedoch schon 1795 zur École Polytechnique ausgestaltete, die als Vorgängerin aller technischen Hochschulen der Welt zu betrachten ist. Im Jahre 1803 befahl Napoléon, die gewerbliche Zeichenschule in Chalons in eine École des arts et des métiers umzuwandeln, auf der »contremaîtres« und »chefs d'ateliers« herangebildet werden sollten. Im Jahre 1830 wurde eine entsprechende Schule zu Angers, 1843 eine solche zu Aix gegründet, 1878 folgte die zu Lille, deren Anfangsdotation 4 Millionen Franken, deren Jahreszuschuſs 360 000 Fr. betrug. Der Kursus ist dreijährig. Täglich gibt es 5 Stunden wissenschaftlichen, 7 Stunden Werkstattunterricht. Die Schulen sind Internate, auf 300 Schüler berechnet von denen fast drei Viertel Freistellen haben, Die übrigen müssen jährlich 600 Fr. und für die Anfangsausstattung 340 Fr. zahlen. Die Aufnahmeprüfung ist, da der Andrang viel zu groſs zu sein pflegt, äuſserst streng. Nur die Elite der Jugend, die auch praktische Ausbildung zu betätigen hat, wird zugelassen. Wer aus geistigen oder körperlichen Gründen im ersten Jahre den Anforderungen nicht genügen kann, wird rücksichtslos entfernt. Beim Eintritt wird die eine Hälfte der Modellschreinerei, die andere der Schlosserei überwiesen. Nach einem halben Jahre wechseln die Abteilungen. Erst nach zwei Jahren wird Wunsch oder Begabung der einzelnen berücksichtigt, die dann den Abteilungen, Schmiede, Gieſser, Modelleure und Monteure überwiesen werden. Modelleure müssen aber ein halbes Jahr in der Gieſserei, Monteure ebenso lange in der Schmiederei arbeiten. Die Schulen sind sozusagen groſse Maschinenfabriken, die auch Aufträge der Industrie auszuführen haben. Auf der Pariser Ausstellung von 1878 erregten die Leistungen der Schüler das gröſste Aufsehen. Die Abiturienten können sofort als zweite Maschinenmeister in die Kriegsmarine eintreten und nach zweijähriger Fahrt zum ersten Maschinenmeister aufrücken. Nach Ablegung einer theoretischen und praktischen Prüfung können sie der Reihe nach Schiffsfähnrich, Ingenieur (mécanicien principal), Oberingenieur (mécanicien en chef) werden und bis zum Majorsrange aufsteigen. Das ganze System muſs als mustergültig anerkannt werden.

Zu Lyon entstand um 1830 auf Grund einer Stiftung des Generalmajors Claude Martin vom Jahre 1800 die technische Schule La Martinière. Die Anstalt besitzt jetzt durch anderweitige Stiftungen ein Vermögen, welches 280 000 Fr. Zinsen gibt, und an Immobilien und Sammlungen einen Wert von 1 500 000 Fr. Sie ist aber niedriger organisiert, als die vorher genannten. Nach 1871 wurde jedoch als Ersatz für die Gewerbeschule Mülhausen i/E. eine höhere Webe- und Handelsschule damit verbunden.

Höhere Organisation besitzt die 1829 gegründete, 1857 verstaatlichte École centrale des Arts et Manufactures zu Paris, ein Externat von 250 Schülern. Die Anforderungen für den Eintritt sind sehr hohe, sogar die höheren Gleichungen und die Elemente der höheren Analysis werden gefordert. Die dreijährigen Kurse kosten 900, 1000, 1000 Fr. Den Lehrplan findet man in dem Annuaire de la Jeunesse, von Vuibert (Paris bei Nony et Comp.), einem Jahrbuche, welches über alle Schulverhältnisse Frankreichs die eingehendste Auskunft erteilt und als ein höchst nachahmenswertes Unternehmen zu bezeichnen ist. Wir besitzen in Deutschland nichts ähnliches. Die Fortschritte der Schüler werden durch wöchentliche Prüfungen kontrolliert. Durch die Schlufsprüfung erhält man das Diplom als constructeur, mécanicien, métallurgiste oder chimiste. Die Hauptprüfungsarbeit beansprucht 30 Tage. Die diplomierten Ingenieure sind aufserordentlich gesucht. Es handelt sich also um eine Art technischer Hochschule, die jedoch nicht mit studentischen Freiheiten ausgestattet ist, sondern unter strenger Aufsicht die Arbeit der Schüler überwacht.

Die sonstigen Anstalten Frankreichs sind niedriger organisiert, teilweise aber mit höheren Abteilungen versehen. Ausführlicheres über sie und die Lehrpläne, ebenso über die reiche Literatur findet man in dem Berichte des Verfassers in Schmids Geschichte des Unterrichts Bd. V. Jedenfalls steht Frankreich auf dem Gebiete des niederen und höheren Fachschulwesens sozusagen an der Spitze, und die Staatszuschüsse übertreffen die jedes anderen Landes.

6. England hat sich erst in neuester Zeit zur Errichtung technischer Lehranstalten entschlossen, die über den Fortbildungs- und Zeichenschulen stehen. Playfair richtete 1864 an die Royal Commission on Education einen Brief, der das Zurückbleiben Englands auf technischem Gebiete durch den Mangel an Gewerbeschulen erklärte. Der Staat entschlofs sich 1870 durch die Elementary Education Acts die »Manual Instruction« in die Volksschulen einzuführen. Von Gewerbeschulen konnte man aber erst sprechen, als die City and Guilds of London Institutes entstanden, denen die Aufbesserung der Schulen in Birmingham, Manchester und Bradford folgte. Im Jahre 1881 entstand die Royal Commission on Technical Education, welche Studienreisen nach dem Kontinente veranlafste, 1887 entstand die National Association for the promotion of Technical and Secondary Education, und 1889 gelang es William Hart Dyke, eine Technical Instruction Act durchzusetzen. Im Jahre 1890 begann die hohe Besteuerung der geistigen Getränke. Das gesamte »Wiskey-Money« wurde dem technischen Schulwesen zur Verfügung gestellt. Die Mittel also waren vorhanden, jedoch wurden sie zunächst nur dem niederen technischen Schulwesen überwiesen. Eine Neigung zu höherer Organisation bemerkt man vorläufig nur in Birmingham und Manchester. (Vergl. den Annual Report der Manchester Technical School and Mechanics Institution. Obwohl der Staat jetzt 15 Millionen Mark Zuschufs gibt, steht England durchaus noch nicht auf der Höhe.

Man vergl. M. E. Sadler: Technical, Commercial, and Industrial Education in Great Britain and Ireland, 1895 und Reports of Royal Commission on Technical Instruction, 6 parts, London 1882—1884, (Parl. paper.) Eyre and Spottiswodes 1884. Ausführlicheres und umfassende Literaturangaben findet man wieder in des Verfassers Berichte in Schmids Geschichte der Erziehung.

7. Rufsland hat für das niedere Schulwesen, wie man an dem zuletzt genannten Berichte erkennt, Erhebliches geleiste - weniger für das höhere.

8. Italien. Im Jahre 1898/99 wurden 19 staatliche Scuole tecniche nach neueren Grundsätzen umgewandelt. Die sämtlichen realistischen Scuole tecniche hatten damals 36000 Schüler, aber sie waren mehr als landwirtschaftliche, kaufmännische und einigermafsen technische Schulen aufzufassen, die den humanistischen Gymnasien (Lyceen) gegenüberstanden. Neben ihnen bestanden nichtstaatliche Istituti tecnici, die 12000 Schüler umfafsten. Auf der letzten Pariser Ausstellung waren 10 Staatsschulen und 15 nichtstaatliche Anstalten vertreten, die einigermafsen den Charakter von Fachschulen besafsen. Höhere technische Anstalten gibt es dort noch nicht.

In den übrigen Staaten Europas ist von höherem technischen Schulwesen ebenfalls nicht die Rede.

Hagen i/W. Gustav Holzmüller.

## Gewerbliche Fortbildungsschule

1. Begriffsbestimmung. 2. Geschichte. 3. Statistik. 4. Ideale Stellung.

**1. Begriffsbestimmung.** Gewerbliche Fortbildungsschule, Gewerbeschule, Handwerkerschule usw. sind im Grunde nur verschiedene Namen für dieselbe Sache. Das heifst: es sind Schulen, die auf der Grundlage der Volksschule weiter zu bauen, fortzubilden haben, aber mit ausdrücklicher Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Gewerbes im allgemeinen und soweit es ausführbar, auf die Eigentümlichkeiten jedes einzelnen Gewerbes.

Jeder Lehrling, der der Volksschule entwachsen, mufs in der gewerblichen Fortbildungsschule diejenigen Kenntnisse sich aneignen können, welche er neben der Arbeit der Werkstatt zu seiner Ausbildung bedarf; dem Schüler einer höheren Schule aber, der sich dem Gewerbe widmen will, hat die Gewerbeschule eine zweckentsprechende Überleitung in eine höhere gewerbliche Unterrichtsanstalt zu bilden.

Da die Schüler der gewerblichen Fortbildungsschule aber schon wirkliche Lehrlinge sind, deren meiste Zeit der praktischen Werkstattarbeit zugehört, so wird dem Unterricht der Gewerbeschule immer nur eine verhältnismäfsig kleine Stundenzahl zur Verfügung stehen können. Zur Zeit sind das einige Stunden am Sonntag und an den Abenden der Werktage. Ein nicht zu unterschätzender Gewinn wäre, wenn das Beispiel einiger gewerblichen Schulen den Unterricht in die Frühstunden der Wochentage, wo die Lehrlinge noch nicht abgetrieben von der Werkstattarbeit, sondern frisch sind, zahlreiche Nachahmung fände. Und die Zahl der Unterrichtsfächer mufs deshalb zunächst noch auf die allernotwendigsten beschränkt bleiben.

Eine vielleicht nachahmenswerte Ausnahme hiervon macht die in neuester Zeit in einigen Städten versuchte Einrichtung, dafs Schüler schon das letzte Jahr der Volksschule oder ein darauf folgendes weiteres Jahr, eine gewerbliche Fortbildungsschule besuchen dürfen, wodurch natürlich ermöglicht wird, dafs die Schüler mit ihrer vollen Kraft und ganzen Zeit dem neuen Unterricht gehören können.

Ein etwas anderes Verhältnis waltet bei der Fachschule, obgleich ihre Ziele nicht höher liegen, als die einer vorgeschrittenen gewerblichen Fortbildungsschule. Aber sie vereinigen ihre ganze Kraft auf nur ein Gewerbe und verfügen in der Regel während eines gewissen Zeitraumes über die ganze Zeit ihrer Schüler.

Zeichnen, deutsche Sprachlehre und Rechnen sind diejenigen Unterrichtsfächer, welche wohl allen gewerblichen Fortbildungsschulen gemeinsam sind. Nächst diesen Modellieren, Naturlehre (Physik, Chemie), Geometrie, Projektionslehre, Schreiben, Buchführung; günstiger situierte haben auch wohl Geographie und Volkswirtschaftslehre (Gesetzeskunde), ja, wenigstens fakultativ, eine fremde Sprache auf ihrem Stundenplan.

Das Zeichnen in seinen drei verschiedenen Formen, als Freihandzeichnen, Zirkelzeichnen, Fachzeichnen, nimmt an den verschiedenen Schulen einen sehr verschieden breiten Raum ein und bildet damit recht eigentlich den Gradmesser für die Abstufungen innerhalb der ganzen Schulgattung. Denn während die bei weitem gröfste Zahl der gewerblichen Fortbildungsschulen, namentlich in kleineren und kleinsten Städten, sich begnügt, neben den unumgänglichsten theoretischen Fächern, mit wöchentlich 1—2 Stunden Freihandzeichnen, in denen es dem Lehrer überlassen bleibt, wie weit er das Gewerbe des einzelnen berücksichtigen will oder kann, steigern wieder andere Schulen ihre Leistungen durch Gliederung des Zeichnens in Freihand-, Zirkel- und Fachzeichnen, und in diesem wieder durch Trennung der einzelnen Gewerbe, so hoch, dafs sie bis knapp an die Grenze der Kunstgewerbeschule und der technischen und der Baugewerkenschulen streifen. Einige der Fachschulen stellen sogar das Zeichnen derart in den Vordergrund, dafs die allgemeinwissenschaftlichen Fächer kaum die nötige Berücksichtigung finden können.

Mögen nun aber auch die ersteren noch nicht den berechtigten Anforderungen

genügen, mögen andere ihr Ziel etwas weiter, vielleicht zu weit, hinausgesteckt haben; drei Aufgaben sind es, die jede gewerbliche Fortbildungsschule sich zu stellen und deren Erfüllung nach aller Möglichkeit anzustreben hat:

1. Die Erziehung und Kräftigung eines tüchtigen Gehilfenstandes.

2. Die genügende Ausbildung von Kleinmeistern.

3. Gute Vorbereitung für den Besuch höherer gewerblicher Schulen.

Anstalten, welche diese unerläfslichen Durchschnittsbedingungen aus irgendwelchem Grunde nicht erfüllen können, müssen als für ihre Aufgaben als ungenügend bezeichnet werden.

Die Frage, ob der Besuch der gewerblichen Fortbildungsschule obligatorisch oder freiwillig sein solle, ist noch streitig; doch neigt sich die Entscheidung in neuerer Zeit mehr und mehr zu Gunsten des Zwangsbesuchs. Und zwar wohl mit Recht. Denn weder darf man voraussetzen, dafs unreife Knaben von 14 Jahren, die noch keine Ahnung von der Natur ihres zukünftigen Berufs haben, ohne weiteres selbst die nötige Erkenntnis von der Unentbehrlichkeit der Gewerbeschule haben sollten; noch darf man solche Einsicht von den, dem Gewerbe fernstehender Eltern erwarten, noch ist sie bei allen Lehrherren zu finden.

In allen solchen Fällen mufs aber im Interesse des Lehrlings und im weiteren, der Gesellschaft, eine höhere, weitersehende Instanz mit den nötigen gesetzlichen Vorschriften fürsorgen.

**2. Geschichte.** Die Geschichte des gewerblichen Fortbildungsschulwesens in Deutschland ist eine verhältnismäfsig junge, wenn auch vereinzelte Wurzelfasern ihrer Entstehung bis fast in die Hälfte des vorigen Jahrhunderts zurück zu verfolgen sind. Auch tragen diese Anfänge allerorten ein ganz ähnliches Gepräge.

In der Blütezeit deutschen Gewerbes, im Mittelalter, in der Renaissance- und Barockzeit gab es eigentliche gewerbliche Fortbildungsschulen nicht, mögen auch an einzelnen Orten oder im Anschlufs an einzelne Meisterwerkstätten und Bauhütten kleinere Fachschulen, wahrscheinlich nur Fachzeichnen- oder Modellierschulen, existiert haben. Die Gesamtausbildung eines Lehrlings jener Zeiten lag in der Werkstatt und im Hause des Meisters. Bei dem vollständigen Aufgehen des Lehrlings in der Familie des Lehrherrn, bei der meist sehr langen Lehrzeit und bei der durch Gesetz bestimmten strengen Abgrenzung jeder Berufsart in sich; bei der hohen geschäftlichen Ausbildung und Gewissenhaftigkeit der Meister und bei der Strenge, mit welcher die Innungsgesetze das Wohl und Wehe der Lehrlinge überwachten, war, was namentlich die fachliche Ausbildung derselben betraf, ein ausreichender Erfolg sehr wohl möglich. In vielen Fällen war gewifs auch während der langen Lehrzeit Gelegenheit zur Aneignung von theoretischer und mehr allgemeiner Bildung dadurch geboten, dafs der Lehrling seinem Meister in der Führung der Bücher und dem geschäftsbrieflichen Verkehr unterstützen mufste.

Als aber allmählich die strenge Handhabung der Innungsgesetze nachliefs, das enge Band, das den Lehrling mit in die Familie des Meisters einschlofs, sich lockerte; die Gewerbe durch äufsere Umstände, Krieg und Landesverarmung, in Verfall gerieten, wurde selbstverständlich auch die Werkstattausbildung der Lehrlinge immer unzulänglicher. Es trat allmählich die Notwendigkeit zu Tage, dem Lehrling dasjenige, was die Werkstatt nicht mehr genügend zu leisten vermochte, durch Hilfe von aufsen zu ersetzen.

Die Innungen selbst oder andere Korporationen oder auch einzelne einsichtige Männer traten da und dort zusammen zur Begründung von Lehrlingsschulen. Zuerst nur mit einigen Stunden am Sonntag, später auch mit der Ausdehnung auf einzelne Abende der Woche. Doch blieben solche heilsame Bestrebungen sehr vereinzelt, schliefen auch wohl aus Mangel an Teilnahme oder an Mitteln wieder ein. Denn nur in wenig Fällen beteiligten sich die städtischen Verwaltungen, in keinem noch der Staat an der guten Sache. Die wirksame Inangriffnahme durch einige Staatsregierungen datiert erst aus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts und damit kann nun auch erst von einer Art von Organisation des gewerblichen Schulwesens für

die betreffenden Staaten die Rede sein. Während die früheren Bemühungen auf diesem Gebiete nicht viel anders als gutgemeinte Experimente bezeichnet werden können.

Auch jetzt noch ging es sehr langsam vorwärts. Nur wenige Regierungen griffen mit Einsicht und Energie die Bebauung des lange vernachlässigten Feldes an, zögernd und mit spärlichen Mitteln folgten andere. Aber erst mit der im Beginn der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts eintretenden Hebung und gröſseren Wertschätzung des Handwerks verbreiterte sich die Einsicht von der Notwendigkeit der gewerblichen Schulen überhaupt, wenn auch die Ansichten über die Bedeutung, die Einrichtung, den Umfang und die anzuwendenden Methoden noch bis heute nicht abgeklärt sind.

Man wird sich nicht verhehlen dürfen, daſs diese Abklärung auch noch lange Zeit brauchen wird, denn keine Art von Schulen hat bei ihrer Einrichtung soweit den lokalen und Stammeseigentümlichkeiten Rechnung zu tragen, als die Gewerbeschule.

Es lassen sich in der Gewerbeschul-Bewegung Deutschlands zwei Hauptgruppen unterscheiden. Beide sind in der Erkenntnis der Endziele wohl vollkommen übereinstimmend, in den Wegen und Mitteln aber vielfach recht verschieden, was eben in den Rassenunterschieden der betreffenden Völker seinen natürlichen Grund hat. Man wird diese Gruppen als eine süddeutsche mit ihren annähernd gleichalterigen Ausgangspunkten in München, Stuttgart und Karlsruhe, und in eine norddeutsche mit ihrem Ursprung und Mittelpunkt in Hamburg, bezeichnen dürfen. Naturgemäſs haben sich bei weiterer Entwicklung auch weitere Knotenpunkte herausgewachsen. In Mitteldeutschland, in welchem sich die Ausstrahlungen der Hauptzentren im Norden und Süden kreuzen, haben sich vereinzelte kleinere Mittelpunkte gebildet, so das Königreich Sachsen, so das Groſsherzogtum Hessen und das Groſsherzogtum Sachsen-Weimar, von denen jedes sich wohl auch seine gewisse Eigenart bewahrt hat, die aber doch ihr Hauptgepräge aus den beiden Hauptlagern herüber genommen haben.

Der Stadt Hamburg*) gebührt für Norddeutschland wohl die Ehre des Vortrittes. Denn schon im Jahre 1765 beschloſs die »Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe« die Errichtung einer Unterrichtsklasse für Bauzeichnen, die denn auch einige Zeit darauf ins Leben trat. Die regelmäſsigen Jahresberichte der Gesellschaft geben Zeugnis, daſs die Schule mit immer gleichem Interesse gepflegt und stetig erweitert wurde.

Aus der nachstehenden kleinen Tabelle ist leicht zu ersehen, wie immer neue Fächer in den Unterrichtsbereich gezogen wurden, wie die Unterrichtsstunden stetig an Zahl zunahmen, wie aber Hamburg, entgegengesetzt allen später entstehenden Schulen, nicht erst mit einer bloſsen Sonntagsschule begann, sondern sofort die Wochenabende zum Unterricht heranzog.

Diese einzelnen Klassen bildeten indessen noch keine geschlossene Schule, sondern wurden einzeln beaufsichtigt und verwaltet.

Die Zahl der Schüler, die beim Beginn im Jahre 1767 nur 12 zählte, wuchs stetig und zählte im Jahre 1800 bereits 70—80 und im Jahre 1861 etwa 450.

Von Zeit zu Zeit wurden Ausstellungen der besten Schülerarbeiten veranstaltet und Prämien verteilt.

Auch durch geeignete, gröſseren Kreisen zugängliche Vorlesungen und durch Unterstützung der von Privaten errichteten gewerblichen Fortbildungsschulen, suchte die oben angeführte Gesellschaft dem Gewerbe fördernd unter die Arme zu greifen.

Nachdem diese Klassen in die Verwaltung der Stadt übergegangen waren, wurden sie mit einem bedeutend erweiterten Programm zusammengefaſst, und unter dem Titel: »Allgemeine Gewerbeschule« am 7. Mai 1865 mit 190 Schülern neu eröffnet.

»Die Gewerbeschule hat die Aufgabe, allen Gewerbetreibenden die ihrem Beruf notwendige, wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung zu geben, welche in der Werkstatt nicht erlangt werden kann.«

*) Sämtliche Notizen über Hamburg sind den »Mitteilungen über die Allgemeine Gewerbeschule in Hamburg« von O. Jessen und den Jahresberichten dieser Schule entnommen.

| Unterrichtsgegenstand | Jahr der Gründung | Wöchentl. Stunden | Tageszeit |
|---|---|---|---|
| Geometrie und Bauzeichnen, später auch Möbelzeichnen | 1767 | 8 | 5— 7 / 7— 9 abds. |
| Freies Zeichnen . . | 1770 | 4 | 5— 7 „ |
| Zeichnen für freies Ornament . . . . | 1792 | 4 | 5— 7 „ |
| Geometrie und persp. Zeichnungslehre . | 1838 | 4 | 8—12 Sonnt. |
| Zeichnen für architekt. Ornament . . . . | 1838 | 6 | 7— 9 abds. |
| Mathematik: Geometrie, Algebra, Mechanik | 1838 | 2<br>2 | 7— 8 „<br>7— 8 „ |
| Element. Freihandzeichnen I für Knaben | 1846 | 4 | 3— 5 nachm. |
| Element. Freihandzeichnen II für Knaben | 1855 | 4 | 1— 3 „ |
| Element. Freihandzeichnen III für Erwachsene | 1857 | 4 | 8—12 Sonnt. |
| Schiffsbauzeichnen u. Lehre . . . . . | 1852 | 5 | 7— 9 abds.<br>8—12 Sonnt. |
| Bossieren und Modellieren . . . . . | 1854 | 3 | 9—12 „ |
| Perspektivlehre . . | 1858 bis 60 | 2 | 7— 8 abds. im Winter |

Diese wenigen, dem ersten Programm entnommenen Worte geben so kurz und bestimmt als möglich die Aufgabe der neu gegründeten Gewerbeschule, und stellen damit auch für alle Zeiten die Aufgabe aller gewerblichen Fortbildungsschulen fest. Die allgemein gewerbliche Schule hat nun ununterbrochen weiter an ihrer Vervollkommnung gearbeitet, ihre Methoden durchgebildet, immer mehr Fächer in den Unterrichtskreis einbezogen, neue Lehrmittel beschaffen, so dafs ihr unbestritten die Ehre einer Musteranstalt von allen Seiten zuerkannt werden konnte.

Ihr Erfolg begründete sich hauptsächlich darauf, dafs sie mit eiserner Konsequenz das durchführte, was sonst auch schon vielerorts als das Richtige erkannt und versucht worden war. Sie verwarf nämlich ein für allemal all und jede Vermittelung einer bildlichen Vorlage, sondern liefs bei allem Zeichnen, sowohl Fach- wie Freihandzeichnen, das Modell an die Stelle treten. Die Modellzeichnenmethode, zwar nicht erfunden, sie aber mit dem sorgfältigsten Studium durchgebildet zu haben, ist das Verdienst der Hamburger allgemeinen Gewerbeschule. Die aufserordentliche Schülerzunahme — die Schule zä[illegible] im Winter 1892 3256 Schüler — [illegible] laute Anerkennung, die ihr gezollt [illegible]

vor allem aber das immer dringender werdende allgemeine Bedürfnis, liefs nun Schlag auf Schlag in Norddeutschland neue Gewerbeschulen auftauchen und bestehende verbessern, teils in treuer Nachbildung der Hamburger Schule, alle jedenfalls nach denselben Grundsätzen. So entstanden in Berlin die Handwerkerschulen, so die Gewerbeschulen in Hannover, Braunschweig, Hildesheim, Kiel, Lübeck, Magdeburg, Köln, Breslau und in noch vielen gröfseren und kleineren Städten.

Einige dieser Schulen haben sich inzwischen selbst wieder zu Musteranstalten herausgewachsen. Jedenfalls ist man im ganzen Norden Deutschlands eifrigst und mit Erfolg bemüht, das so lange Versäumte nachzuholen.

Fassen wir nun das südliche Deutschland bezüglich seiner Gewerbeschul-Bestrebungen ins Auge, so wird München wohl der Vortritt des Alters gebühren.*) Denn schon im Jahre 1793 wurde unter Kurfürst Karl Theodor von dem Professor der Kurfürstl. Militär-Akademie Franz Xaver Kefer eine »Feiertagsschule für Gesellen und Lehrlinge« gegründet. Ihr Lehrplan, nach welchem dem Zeichnen — was auch hier in den Vordergrund gestellt wurde, aufser den gewöhnlichen Schulgegenständen: Lesen, Schreiben, Rechnen, noch Chemie, Physik, Geometrie und praktische Mechanik gesellt wurden, dem sich, dem rasch wachsenden Bedürfnis entsprechend, bald auch noch bürgerliche Rechtslehre, Geschichte, Geographie und Naturkenntnis anschlossen, beweist, wie ernst und umfassend die Bedeutung einer solchen Schule dort schon damals betrachtet wurde. Dafür spricht aber auch andrerseits das aufserordentlich rasche Wachstum der Schule. Denn schon nach zwei Jahren ihres Bestehens zählte die Feiertagsschule 400, nach 6 Jahren aber schon gegen 1000 Schüler. Die Schule bildete einen gesunden und fruchtbaren Boden für mannigfache Er-

*) Die geschichtl. Mitteilungen sind entnommen aus »Die Handwerksgesellen- und männliche Central-Feiertagsschule in München. [illegible] ier ihres siebzig- [illegible] der Schule [illegible] igen In- [illegible] ck v. [illegible]

findungen und Bestrebungen gewerblicher und künstlerischer Natur.

So fand die von Sennefelder erfundene Kunst der Lithographie in der Feiertagsschule ihre eigentliche Pflegestätte. Eine Bossier- und Ciselierschule trat ins Leben; für Selbstanfertigung guter Vorbilder, die eine weite Verbreitung fanden, wurde verständnisvoll gesorgt.

Im Jahre 1825 sah man sich genötigt wegen der grofsen Überzahl der Schüler — es waren deren gegen 2000, unter denen 341 Gesellen, — aber auch aus pädagogischen Gründen, die Schule in eine höhere und eine niedere Feiertagsschule, letztere unter dem Namen: »Elementarfeiertagsschule« zu zerlegen.

Das Wachstum der Stadt und die mit der sich mehr und mehr ausbreitenden Kunstbestrebungen in innigster Verbindung stehende gröfsere Erkenntnis dessen, was auch dem Gewerbe nötig, liefsen die Handwerkerschulen Münchens von Jahr zu Jahr wachsen, während ihre Grundsätze und Lehrpläne im wesentlichen dieselben bleiben konnten.

Während demnach die Residenz München schon sehr früh auf diesem Gebiete gut versorgt war und ununterbrochen bis in die allerneueste Zeit mit gutem Erfolg tätig war, lassen sich Weiterwirkungen im bayrischen Staate nur in geringem Mafse erkennen. Haben sich auch mit der Zeit in verschiedenen bayrischen Städten gewerbliche Fortbildungsschulen aufgetan, so ist doch ein organischer Zusammenhang derselben unter sich und mit der Hauptstadt zur Zeit noch nicht ausreichend vorhanden.

Im benachbarten Königreich Württemberg*) finden wir die ersten Regungen um das Jahr 1848. Man wünschte höheren Ortes, dafs die schon seit 1739 bestehenden, sich aber nur mit Religion und Sittenlehre beschäftigenden Fortbildungsschulen, inskünftig mehr dazu benutzt würden, den Gewerbelehrlingen auch für ihren Beruf geeigneten Unterricht zu erteilen. Man bezeichnete als solche Unterrichtsgegenstände namentlich Zeichnen, Rechnen, Schriftübungen. Dieser Unterricht sollte an Sonntagen erteilt werden. Damit begründeten sich die ersten Sonntags-Gewerbeschulen für Württemberg.

Durch regelmäfsig wiederkehrende Ausstellungen und Visitationen, sowie durch Beschaffung von guten Vorlagewerken und Modellen, unter denen die von Weitbrecht und Mauch noch heute Geltung haben, wurde die Angelegenheit in Flufs gehalten, bis im Juni des Jahres 1853 eine Neuorganisation des sämtlichen gewerblichen Fortbildungsschulwesens im Lande ins Leben trat. Man errichtete an höchster Stelle eine besondere Kommission für gewerbliche Fortbildungsschulen, erweiterte den bisherigen Sonntagsunterricht auch auf die Feierabende der Woche und legte die Verwaltung soweit als tunlich in die Hände städtischer zweckmäfsig zusammengesetzter Gewerbeschulräte. Musteranstalten wurden zunächst in Stuttgart und Heilbronn errichtet, deren Beispiel bald mehr und mehr Städte folgten, so dafs sich in verhältnismäfsig kurzer Zeit ein Netz von gewerblichen Fortbildungsschulen über das ganze Land zog. Ende des Jahres 1854 existierten bereits 25, Ende 1873 aber bereits 155 solcher Anstalten in Württemberg, die selbstverständlich der Gröfse und dem Bedürfnis der Örtlichkeit angemessen, sehr verschiedenen Umfangs und mannigfaltiger Zusammensetzung waren. In dieser wohlorganisierten, weiten Ausbreitung des Gewerbeschulwesens über alle Städte und viele gröfsere Orte des Königreichs zeichnet sich das Königreich Württemberg noch heute vor allen deutschen Staaten aus.

Aufserordentlich förderlich für die gleichartige Entwicklung aller Schulen dieser Art war namentlich die Einrichtung, dafs eine in Stuttgart eingerichtete Zentralstelle für Ausbildung tüchtiger Zeichenlehrer und für zweckmäfsige Lehrmittel sorgte.

Bezüglich der wichtigen Frage: Ob Zwangsbesuch der gewerblichen Fortbildungsschulen, ob freiwilliger, entschied man sich wie im ganzen südlichen Deutschland für letzteren.

Einen ähnlichen Verlauf nahm die Ge-

*) Die geschichtl. Nachrichten wurden der »Entstehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg, herausg. auf Veranlassung der Königl. Kommission für die gewerbl. Fortbildungsschulen.«. Stuttgart, Druck u. Verlag von Carl Grüninger, 1873 und den »Statistiken des Unterrichts- und Erziehungswesens im Königreich Württemberg« veröffentlicht, von dem Königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens, Stuttgart, Druck v. A. Lindheimer & Comp., entnommen.

werbeschulfrage in dem Nachbarland Baden*), wenn die Bewegung auch erst im Jahre 1834 ihren Anfang nahm. Nur scheinen hier die Bestrebungen der ersten Periode, wenigstens soweit die Residenz Karlsruhe in Betracht kommt, höheren Zielen, als man sie heute gewerblichen Fortbildungsschulen steckt, zugewendet gewesen zu sein. Erst später haben sich die Bestrebungen in das richtige Bett gefunden und sich weiter über das betriebsame badische Land ausgebreitet. So finden wir schon früh gute Gewerbeschulen in Mannheim, Pforzheim, Lahr, Freiburg usw. und ununterbrochen ist man bemüht das Gewerbeschulwesen zu weiterer Ausbildung und Ausdehnung zu bringen.

Unter den Fortbildungschulen der mitteldeutschen Länder, — von einer auch nur locker zusammenhängenden Gruppierung mit einheitlichen Einrichtungen kann nicht die Rede sein, — sind wohl diejenigen des Grofsherzogtums Sachsen-Weimar die ältesten. Denn nachdem der damalige Herzog Carl August schon 1775 bezw. 79 in den beiden Hauptstädten Weimar und Eisenach Zeichenschulen »zur Pflege von Kunst und Industrie« errichtet hatte, sonderten sich schon im ersten Drittel dieses Jahrhunderts die sog. »Freien Gewerkenschulen« zum ausschliefslichen Unterricht für Lehrlinge aller Gewerbe ab. Ihre Lehrgegenstände waren im wesentlichen dieselben, wie sie auch heute noch in Geltung sind, d. h. die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse wurden fortgebildet, mit besonderer Betonung des Zeichnens und der darstellenden Geometrie. In neuester Zeit sind diese beiden Schulen, denen sich bald Jena und Ilmenau anschlofs, den jetzigen weitergehenden Ansprüchen gemäfs einer gründlichen Umgestaltung unterworfen worden, die namentlich in einer Erweiterung des Zeichenunterrichts, insbesondere des Fachzeichnens, bestand. In fast allen Städten des Grofsherzogtums sind ähnliche Anstalten nach denselben Grundsätzen begründet worden oder im Werk.

*) Chronik der Gewerbeschule der grofsh. bad. Landeshauptstadt Karlsruhe, aus Anlafs des 50jähr. Bestehens der Anstalt bearbeitet von dem Gewerbeschulvorstande Architekt Dr. Cathiau, Karlsruhe. Druck der Braunschen Hofbuchdruckerei 1884.

Wenige Jahre später setzten auch ähnliche Bestrebungen im Grofsherzogtum Hessen ein. Hier aber wurden sie ausnahmsweise von den Gewerbevereinen hervorgerufen und getragen. Und zwar in erster Reihe von denen in Darmstadt, Mainz und Giefsen. Zunächst freilich auch nur in Gestalt von Zeichenschulen, die wie überall, als das Dringlichste schienen zur Hebung der Gewerbe; bald aber erkannte man auch hier die Notwendigkeit des Unterrichts im Rechnen, Deutsch und Geometrie für die Allgemeinbildung der Lehrlinge. Dadurch, dafs der Landesgewerbeverein sich anheischig machte, alle Gewerbeschulen, die sich nach den vorgezeichneten Grundsätzen bilden wollten, mit Vorlegeblättern und anderweitigen Unterrichtsmitteln unentgeltlich zu versehen, ward der Sache ein nachdrücklicher Sporn gegeben, und eine gewisse Einheit in Plan nnd Methode gewährleistet, die bald in der Errichtung vieler Gewerbeschulen im hessischen Lande reiche Früchte trug.

Im Königreich Sachsen kam man verhältnismäfsig spät dazu, neben den reichlichen Veranstaltungen zur Pflege der Künste, auch solcher für das Handwerk zu gedenken. Und wo etwas geschah, blieb es vereinzelt und ohne Zusammenhang. Erst in neuester Zeit ist man bestrebt, nach einem bestimmten System für das ganze Land vorzugehen und zeichnet sich Sachsen jetzt schon durch Begründung vieler Fachschulen für einzelne Gewerbe aus.

In allen übrigen kleineren Staaten Deutschlands regt sich's in neuester Zeit auch allerorten, doch schreitet, da die aufgewendeten Mittel zu gering sind, die Bewegung nur langsam vorwärts. Indessen mufs, wenn auch das Bedürfnis schon älter ist, die Gewerbeschul-Bewegung an sich doch noch neu genannt werden. Es darf deshalb nicht befremden, wenn es noch längere Zeit braucht, bis das gewerbliche Fortbildungsschulwesen sich in seinen Grundsätzen, in seinen Zielen und Wegen einheitlich durchgebildet hat, wobei man sich aber nur zu hüten haben wird, gewissen Lokal- und Rasseneigentümlichkeiten allzu nahe zu treten, dem auf dem Gebiete der Gewerbeschule, wie auf dem der Gewerbe selbst, nicht nur volle Berechtigung zugestanden werden mufs, sondern deren Ver-

lust durch zu weitgehende Schablonisierung aufs höchste bedauert werden müſste.

Wenige Jahrzehnte noch und es wird das Gewerbeschulwesen ganz Deutschlands einheitlich organisiert sein und auch auf diesem Schulgebiet wird Deutschland den Wettkampf mit allen anderen Kulturländern aufnehmen können. Das immer blühender werdende deutsche Gewerbe legt schon jetzt zweifellos Zeugnis ab für die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Mitwirkung der Gewerbeschulen.

3. **Statistik.** Von einer genauen, zusammenhängenden Statistik des deutschen Gewerbeschulwesens kann vor der Hand noch keine Rede sein, wenn auch jetzt wohl die meisten deutschen Staaten sorgfältige Zahlenzusammenstellungen zur Verfügung haben.

Aber auch diese bekannt gegebenen Zahlen bieten kein ganz zuverlässiges Bild, da die Gewerbeschüler nicht überall mit gleichem Maſse gemessen werden. An dem einen Orte werden alle Fortbildungsschüler, gleichviel, ob sie gewerbliche sind oder nur der allgemeinen Fortbildungsschule angehören, zusammen gerechnet. An anderen Orten sind Zeichenschulen oder Klassen, die nur von Schulknaben besucht werden, mit in die angegebenen Zahlen gefaſst und wieder an anderen sind sämtliche Gehilfen, die nur das eine oder andere Fach zeitweilig besuchen, als Vollschüler mitgezählt.

Immerhin geben diese, wenn auch noch nicht ganz sicheren Zahlen einen Anhalt für das, was jetzt schon geworden ist, im Vergleich zu dem, was früher war und eine hoffnungsreiche Aussicht auf das, was noch werden wird.

Groſsherzogtum Baden 1891—92: 46 Orte mit 6726 Schülern, davon: Karlsruhe mit 534, Mannheim mit 523, Freiburg i. Br. mit 506, Lahr mit 146, Pforzheim mit 938. 1900: Gewerbeschulen an 46 Orten mit zusammen 7673 Schülern. Davon Mannheim mit 962, Pforzheim mit 870, Karlsruhe mit 633, Freiburg mit 585, Weinheim mit 315 Schülern. Gewerbl. Fortbildungschulen an 79 Orten mit zusammen 1763 Schülern.

Königreich Bayern 1880—81: 300 Orte mit 22 269 Schülern, davon München (1891) 1771. 1897—98: 262 Schulen mit 34 175 Schülern, davon München mit 7129, Nürnberg mit 2520, Augsburg mit 1949, Fürth mit 1363, Kaiserslautern mit 1507, Regensburg mit 535 Schülern.

Braunschweig, Stadt, 1890—91 = 554, 1900—01 = 750 Schüler. Eine neue Gewerbeschule wurde gebaut.

Hamburg 1892—93. Allgem. Gewerbeschule mit 3256, 1899—1900 mit Gesamtzahl von 5612 Schülern.

Groſsherzogtum Hessen 1886: 63 Orte mit 4369 Schülern. 1899—1900: 114 Orte mit 6951 Schülern, davon Mainz mit 785, Offenbach mit 401, Darmstadt mit 317 Schülern.

Lübeck (1893) 1200 Schüler.

Königreich Preuſsen 1892—93: 644 Schulen. Berlin: Handwerkerschule: 2213 Schüler, 12 Fortbildungsschulen mit Fach- und Freihandzeichnen: 14 652 Schüler. Breslau (1894): 1514 Schüler. Hannover (1893): 2700 Schüler. Kiel (1892): 1300 Schüler. Köln: Magdeburg: (1893—94): 1124 Schüler. 1900: 1070 gewerbl. Fortbildungsschulen mit 152 900 Schülern. Daneben auch Fachschulen für Keramik, Weberei, Metallindustrie, Baugewerke u. a.

Königreich Sachsen 1893: 24 Schulen und 3433 Schüler, darunter: Dresden mit 1892, Leipzig mit 1179, Chemnitz mit 1875, Zwickau mit 650, Plauen i. V. mit 413. 1899: 36 Schulen mit 9019 Schülern, davon Chemnitz mit 2314, Leipzig mit 2336, Dresden mit 1313, Zwickau mit 621, Plauen i. V. mit 309 Schülern.

Groſsherzogtum Sachsen-Weimar 1884: 5 Schulen. Eisenach: Gewerbeschule: 200 Schüler, Gewerbe-Fortbildungsschule 280 Schüler. Jena: 88 Schüler. Weimar: 103 Schüler. 1901: Eisenach: Gewerbeschule 226, gewerbliche Fortbildungsschule: 412. Jena: 141. Weimar: 147 Schüler.

Königreich Württemberg (1892): 188 Orte mit 16 737 Schülern, darunter: Stuttgart mit 2208 Schülern, Heilbronn mit 717, Eſslingen mit 666, Ulm mit 633, Gmünd mit 630, Göppingen mit 515, Cannstadt mit 451, Reutlingen mit 438 Schülern. 1898—99: 231 mit 18 584 Schülern. Davon Stuttgart mit 2445; Heilbronn mit 812, Ulm mit 782, Eſslingen mit 782, Cannstadt mit 665, Göppingen mit 520; Reutlingen mit 519 Schülern.

4. **Ideale Stellung.** Nachdem an der Hand der Geschichte nachgewiesen wurde,

dafs die ersten Anfänge des gewerblichen Schulwesens schon weit in das vorige Jahrhundert zurückreichen, noch im Anfang dieses Jahrhunderts gesunde Triebkraft zeigten, dann aber 50—60 Jahre wie verdorrt und erstorben erschienen — analog dem Gewerbe überhaupt — mufs der Aufschwung desselben in den drei letzten Jahrzehnten als ein ganz aufserordentlicher erscheinen. Und zwar aufserordentlich in qualitativer wie in quantitativer Beziehung, wenn auch zugegeben werden mufs, dafs dieser Aufschwung wohl nur nach dem vorhergehenden tiefen Schlaf so glänzend erscheint, nicht um seiner absoluten Höhe willen. Denn in der Tat hat die Gewerbeschule zunächst nur wieder an denselben Punkten angeknüpft, wo die Fäden am Anfang des vor. Jahrhunderts abgerissen oder wenigstens schlaff geworden waren. Noch steht die Gewerbeschul-Bewegung erst am Anfang ihrer Neuentwicklung und hat noch ein weites, weites Arbeitsfeld vor sich. Noch zaudern gar manche Regierungen und können sich für die tiefgreifende Bedeutung dieser Schulen nicht recht erwärmen. Noch stehen selbst die von den Volksvertretern bewilligten Mittel nicht im richtigen Verhältnis zu den Verwilligungen für andere Zweige des Schulwesens; ein Beweis, dafs man selbst in diesen zum Teil dem Gewerbestand entwachsenen Kreisen noch nicht von der volkswirtschaftlichen und volkserziehlichen Wichtigkeit dieses Zweiges durchdrungen ist und sich deshalb bei den mäfsigen gebrachten Opfern gern beruhigt.

Noch ist selbst in den Kreisen der nächstbeteiligten Gewerbetreibenden wenigstens kleinerer Städte die Gewohnheit so mächtig, dafs manche derselben auch heute noch nur mit Widerstreben das vermeintliche Opfer für ihre Lehrlinge bringen. Sie versuchen gern ihr geringes Interesse für die gewerblichen Schulen mit dem übel angebrachten Hinweis auf die schullose Glanzzeit des deutschen Gewerbes in alter Zeit zu decken, ohne sich darüber klar zu sein, dafs gerade sie mit Hinblick auf jene Zeit die gewerblichen Schulen willkommen heifsen sollten, die sich bemühen, dem Lehrling manches zu ersetzen, was die heutige Werkstatt nicht mehr bietet, ja selbst in den seltenen Fällen nicht mehr bieten kann, in denen der Lehrling nach alter köstlicher Sitte noch als zur Familie des Meisters gehörig gerechnet wird. Und noch sind auch viele Lehrlinge nicht in genügendem Grad von dem Triebe beseelt, jede sich bietende Gelegenheit mit Ernst und Eifer zu ergreifen, die sie befähigt, später den Kampf ums Dasein mit Erfolg aufzunehmen. Was wird nun geschehen müssen, welche Punkte sind ins Auge zu fassen, um die in Flufs gekommene Frage des gewerblichen Schulwesens in solche Bahnen zu leiten, dafs es seine Aufgabe zum Heil des deutschen Gewerbes voll und ganz zu erfüllen vermag und sich endlich in das Gesamtschulwesen als gleichberechtigtes Glied einreiht?

1. Es mufs Sorge getragen werden, dafs in jedem gewerbetreibenden Orte Gewerbeschulen eingerichtet werden.

Da der Gewerbetreibende nicht sefshaft ist gleich dem Ackerbauer, da der Gewerbetreibende im Gegenteil durch die Natur seines Berufes genötigt ist, sich umzusehen, sich mit den Handgriffen, mit den Werkzeugen, mit den Rohstoffen, Bezugs- und Absatzquellen vertraut zu machen, und sich in steter anregender Berührung zu halten hat mit den Fortschritten und den wechselnden Geschmacksrichtungen in seinem speziellen Gewerbe, so mufs er auch überall Gelegenheit finden, die nötigen Vorkenntnisse zu gewinnen. Es müssen demnach an allen gewerblichen Orten nicht nur gewerbliche Schulen existieren, sondern dieselben müssen auch derart eingerichtet sein, dafs sie den Lehrling genügend vorbereiten und strebsame Gehilfen weiter bilden können. Allermindestens müssen im Anschlufs an die allgemeine Fortbildungsschule Fachklassen oder Fachkurse für die Gewerbelehrlinge mit tunlichster Rücksichtnahme auf das einzelne Gewerbe errichtet und ganz insbesondere einem zweckmäfsigen Zeichenunterricht alle Sorgfalt gewidmet werden.

2. Die gewerblichen Fortbildungsschulen müssen eine tunlichst gleiche Organisation, wenn auch in verschiedenen von Bedürfnis und Mitteln abhängigen Abstufungen, und gleiche Methoden erhalten. Dazu ist, um auf fester Grundlage fortbauen zu können, in erster Linie erforderlich: Genauer Anschlufs des Lehrplans der Gewerbeschulen

an den der Volksschulen, dabei wird natürlich vorausgesetzt, daſs diese ihre Aufgabe voll und ganz erfüllen, so daſs die leider noch äuſserst knapp bemessene Zeit der gewerblichen Schule nicht noch durch Wiederholungen und Ergänzungen geschmälert zu werden braucht.

Durch Wechselverkehr der beiderseitigen Schulleitungen wird es unschwer möglich sein, in der Volksschule, insbesondere der städtischen, deren gröſster Bestand dem Gewerbe zufällt, Rücksicht auf die Gewerbeschule zu nehmen, ohne den Lehrgang irgendwie wesentlich zu ändern. Ohne jede Schwierigkeit aber wird diese Rücksichtnahme auf dem wichtigen Gebiet des Zeichenunterrichts möglich sein.

Bringen aber Lehrlinge schon die Vorbildung einer höheren Schule mit zur Gewerbeschule, so verursacht das keinerlei Störung. Man wird sie nach einer Prüfung in eine entsprechend höhere Klasse setzen oder ganz vom Allgemeinunterricht entbinden und bloſs in die Fachklassen einreihen.

Vielfach wird fast von selbst der Fall eintreten, daſs eine Gewerbeschule den eigenartigen Stempel ihrer gewerblichen Umgebung annimmt. So wird z. B. in Webergegenden sich die Schule mehr den Bedürfnissen der Weberei anpassen, so in Gegenden, in welchen die Metall- oder Holzindustrien vorherrschen, diesen. Das ist natürlich und gesund. Nur hüte man sich diesen spezifischen Fachschulcharakter gar zu einseitig Platz greifen zu lassen. Und zwar sowohl mit Rücksicht auf die Lehrlinge anderer Gewerbe, die dabei zu kurz kommen würden, als auch mit Rücksicht auf die Lehrlinge des engeren Faches selbst. Diese werden dadurch allzusehr an die Scholle gefesselt und unvermögend gemacht, den steten, durch Bedürfnis und Geschmacksrichtung hervorgerufenen Wechsel innerhalb ihres Gewerbes Rechnung zu tragen oder, sie sind hilflos, wenn die Not gebeut, in ein anderes Gewerbe überzugehen. Die Erfahrung hat aber leider schon oft genug gelehrt, daſs alle diejenigen Gewerbe, die von wechselnder Zeit- und Geschmacksrichtung abhängen, in steter Gefahr der Einseitigkeit und Verknöcherung schweben, dann aber als nicht mehr konkurrenzfähig zur Seite gedrängt werden und verkümmern. Gar manche Landstriche Deutschlands, die früher blühende Gewerbe ausübten, jetzt aber durch ihre einseitige Schwerbeweglichkeit verarmt sind, können davon erzählen.

3. Tunlichste Ausweitung und Vertiefung des Lehrplans der gewerblichen Fortbildungsschulen.

Während einerseits der Unterricht der gewerblichen Fortbildungsschulen sich haarscharf auf die Errungenschaften der Volksschule aufschlieſsen soll, und im Prinzip einen nicht zu hochgehenden Flug planen darf, um nicht die Mehrzahl zu Gunsten weniger benachteiligen zu müssen, brauchen doch andrerseits die Grenzen nach oben auch nicht zu ängstlich abgegrenzt zu werden. Sie werden abhängen dürfen von den eigentümlichen Bedingungen, von den mehr oder minder günstigen Verhältnissen, unter denen jede einzelne Schule arbeitet.

Die wenigen Fächer, welche zur Zeit noch in die meisten Lehrpläne aufgenommen werden konnten, auch diese zum guten Teil noch von ungenügendem Umfang, sie werden sich vertiefen, andere neue werden noch dazu kommen müssen.

So wird man unabweisbar der Naturwissenschaft, namentlich der Physik und Chemie einen weit gröſseren Raum einräumen müssen. So wird die vaterländische Geschichte und die Geographie nicht fehlen dürfen und deutsche Literatur- und Kunstgeschichte wünschenswert erscheinen. Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde sind schon jetzt an vielen Gewerbeschulen eingeführt. Ebenso ein oder zwei fremde Sprachen.

Ob und welche dieser Lehrgegenstände dem obligatorischen oder dem fakultativen Unterricht zuzuteilen sind, wird von Zeit und Ort abhängen müssen.

Solche weitgesteckte Ziele, von denen aber niemand behaupten wird, daſs sie auf ewig für unsern Handwerkerstand verschlossene Welten bleiben müſsten, sind selbstverständlich in dem engen Rahmen unserer heutigen gewerblichen Fortbildungsschule undenkbar. Sie würden auch dann noch undenkbar sein, wenn wir überall den etwas erweiterten Rahmen mancher Gewerbeschulen, wie sie zur Zeit in einigen Städten Deutschlands unter verschiedenen

Namen schon eingerichtet sind, voraussetzen könnten.

Die Aufgabe der Zukunft braucht aber nicht allein viel mehr Unterrichtszeit, sie bedarf auch die frischere Kraft des Lehrlings und nicht blofs die abgetriebene, wie sie jetzt allein der Gewerbeschule zur Verfügung steht.

Die Werkstatt mufs sich eben daran gewöhnen, die Gewerbeschule nicht als einen unangenehmen Zwang, sondern als eine notwendige und willkommene Ergänzung ihrer selbst zu betrachten. Werkstatt und Gewerbeschule haben vereint und gleichberechtigt an der hohen Aufgabe: Die Hebung des Handwerkerstandes durch Ausbildung tüchtiger Lehrlinge, zu arbeiten. Aber während der Schwerpunkt der Werkstatt-Ausbildung heute im Gegensatz zu frühern Zeiten ausschliefslich nur nach der praktischen Seite liegen kann, fällt der Gewerbeschule aufser der Beihilfe nach dieser Seite, die theoretische Seite und die Allgemeinbildung des jungen Handwerkers allein zu. Mit letzterer aber auch die Hebung seiner sozialen Stellung.

Dafs aber zur Erfüllung dieses weit ausschauenden Zukunftsbildes, dessen Berechtigung aber für unsern ganzen grofsen gewerblichen Mittelstand unbestreitbar sein dürfte, unsere heutigen Aufwendungen noch nirgends reichen, sondern dafs, namentlich zur Ausbildung geeigneter Lehrkräfte, noch ganz andere Veranstaltungen notwendig sein werden, ist selbstverständlich. Die Zeit wird auch das reifen. Für jetzt mag genügen, dafs die Erkenntnis von der Dringlichkeit der Gewerbeschulen in immer weitere Kreise dringt und dafs die richtige Bahn betreten ist.

Und fragen wir endlich:

Welche Stellung soll der Staat zu der Gewerbeschulfrage einnehmen? so scheint kein Zweifel, dafs erst dann das Gewerbeschul-Ideal zu erreichen möglich werden kann, wenn der Staat das Regiment überall allein in den Händen hat.

Die Regierung eines Staates sieht von ihrer höheren Warte weiter, als die Regierung einer Stadt oder einer Korporation. Und dafs viele Gemeinwesen in Ermangelung staatlichen Vorgehens, sich in anerkennenswerter Weise selbst geholfen haben, freilich mit recht verschiedenem Erfolg, das ist es gerade, was die Staatsregierungen um so augenfälliger drängt, allüberall einzuspringen. Nur so ist es möglich, die nötige Einheitlichkeit in Ziel, Organisation und Methode, ohne der notwendigen freien Bewegung zu nahe zu treten, herzustellen. Und nur so ist es auch möglich, endlich zu der Gleichberechtigung der Gewerbeschulen mit anderen staatlichen Anstalten verwandter Art zu gelangen, die notwendig ist, um den Lehrern dauernd Freude und Genugtuung an ihrem schweren Beruf zu erhalten und den Gewerbeschulen den ihnen gehörigen Grad der Allgemein-Achtung zu sichern. Hat es Jahrhunderte gebraucht, um Gymnasien, viele Jahrzehnte um Realschulen zur Reife zu bringen, und ist man überall unausgesetzt um die rechte Lösung der Volksschulfrage bemüht, so darf man auch mit Zuversicht hoffen, dafs die Zeit das Gewerbeschulwesen zu einem befriedigenden, jenem idealen Bilde tunlichst nahen Abschlufs bringen wird. Dafs dieser Zeitpunkt aber nicht in allzuweite Ferne gerückt werde, liegt in gleichhohem Interesse sowohl der Gewerbe, wie der Staatsregierungen und der Gesellschaft.

**4. Bibliographie des gewerblichen Fortbildungsschulwesens.** Allgemeines. Roscher, S. 3, § 161 ff. Das technische Unterrichtswesen in Preufsen. Sammlg. amtl. Aktenstücke des Handelsminist. Berlin 1879. — J. Tadd, Neue Wege zur künstl. Erziehung der Jugend. Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst, herausg. von der Lehrervereinigung f. d. Pflege d. künstl. Bildung in Hamburg. gr. 8. Leipzig. — F. Brüggemann u. F. Grapper, Volks- und Fortbildungsschulwesen Frankreichs i. J. 1900. Zwei Berichte einer von der Diesterwegstiftung veranlafsten Studienreise nach Paris. gr. 8. Berlin. — Die deutsche Fortbildungsschule. Centralorgan f. d. nationale Fortbildungswesen, herausg. v. Oskar Pache. 10. Jahrg. 1901. Wittenberg. — Denkschrift über die Entwicklung der gewerbl. Fachschulen in Preufsen 1883. — Das gewerbl. Bildungswesen in Österreich, Württemberg, Frankreich und der Schweiz. Aarau 1884. — K. Bücher, Die gewerbl. Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach 1877. — G. Schmoller, Das untere und mittlere gewerbl. Schulwesen in Preufsen. S. 267. — v. Steinbeis, Elemente der Gewerbebeförderung. S. 175 ff. — L. Vischer, Die industrielle Entwicklung des Königr. Württemberg und die Wirksamkeit seiner Centralstelle usw. Stuttgart 1875. — Centralverband deutscher Industrieller. Verhandlungen usw., Nr. 17. Berlin 1882, Nr. 25. Berlin 1884. — H. A. Bueck, Über gewerbl. Unterrichtswesen in Mitteilg. des Vereins zur Wahrung der gemeins. wirtschaftl. Interessen

in Rheinland u. Westfalen. Jahrg. 1882, S. 190 [illegible]
— Centralblatt für das gewerbl. Unterrichts- [illegible]
wesen in Österreich seit 1882. — H. [illegible]
Fachschulen und Unterrichtsanstalten für [illegible]
industrie. Berlin 1879. — Ders., Über die [illegible]
nischen Fachschulen. Berlin 1883. — [illegible]
Weigert. Die Volksschule und der [illegible]
Unterricht in Frankreich. Berlin. — O. [illegible]
Die Gewerkvereine in der Schweiz. Jena [illegible]
— K. Bruckner, Die Förderung der [illegible]
Bildung, die oberste Pflicht eines [illegible]
vereins. Aus der »Gewerbeschau«, XX. [illegible]
1888, Nr. 1. — Denkschrift, betr. das [illegible]
Fortbidungsschulwesen in Königsberg, [illegible]
berg. — E. Gothein, Die Volksgewer[illegible]
Aus der Bad. Gewerbezeitg., XXI. Bd. [illegible]
1888. — F. Rücklin, Die Volksgewer[illegible]
ihre soziale wirtschaftl. Aufgabe, ihre [illegible]
und naturgemäfse Gestaltung. Leipzig [illegible]
— Carl Genauck, Die gewerbl. Erziehung [illegible]
Schulen, Lehrwerkstätten, Museen und [illegible]
im Königr. Belgien. 1. Kunstgewerbl[illegible]
2. Gewerbetechnischer Teil. [illegible]
E. Schwiedland, Kleingewerbe und Haus[illegible]
in Österreich. Beiträge zur Kenntnis [illegible]
wicklung u. ihrer Existenzbedingungen. [illegible]
— Das gewerbl. Fortbildungsschulwesen. [illegible]
Gutachten, Schriften des Vereins für [illegible]
politik, besonders die von Kalle, [illegible]
Bücher. — Schröder, Die gewerbl. Fort[illegible]
schulen Deutschlands. Eisenach 1877. [illegible]
beis, Die Entstehung und Entwicklung [illegible]
werbl. Fortbildungsschulen in [illegible]
1873. — Lantz, Die Fortbildungsschule [illegible]
Wiesbaden 1878. — Bobertag, Die Hand[illegible]
frage 1888, S. 54 ff. — Min.-Erlafs v. [illegible]
1884 betr. die Regelung des Fortbildungs[illegible]
richts (abgedruckt in Schmoller Jahrb. [illegible]
S. 650 ff.). — Dr. Karl Roscher, Gewerbl[illegible]
richt. Besonderer Abdruck aus dem [illegible]
wörterbuch der Staatswissenschaften [illegible]
v. Conrad, Elster, Lexis u. Loening. [illegible]
Walter Lange, Zur Wahl des gewerbl. [illegible]
Eine ausführliche Betrachtung unter [illegible]
licher Berücksichtigung der gesetzlichen [illegible]
schriften und der in Betracht kommenden [illegible]
dungsanstalten. Wismar. — G. [illegible]
Führer durch Österreichs Schulen. Eine [illegible]
matische Darstellung der Unterrichts- und [illegible]
ziehungsanstalten der Unter- und Mittel[illegible]
für die männl. Jugend. gr. 8. Pilsen. — [illegible]
Krebs, Die Fürsorge für unsere gewerbl. Ju[illegible]
Zürich 1891. — Franz Richter, Das [illegible]
Bildungswesen in Preufsen mit besonderer [illegible]
rücksichtigung des gewerbl. Fortbildungsun[illegible]
richts. Berlin. — Was willst du werden? [illegible]
Die Berufsarten des Mannes in Einzeldar[illegible]
lungen der Bau- und Möbeltischler. Leip[illegible]
— F. W. Kockel, Lehrplan für das Fortbildungs[illegible]
schulwesen im Königr. Sachsen vom 18. [illegible]
1881. Dresden. — W. Schell, Das gew[illegible]
und ländl. Fortbildungsschulwesen in Preu[illegible]
Düsseldorf. — Bertholz, Das Fortbildungssch[illegible]
wesen in Württemberg, ein Muster für Elsafs-[illegible]
Lothr., eine Studie. Strafsburg. — Grundsätze [illegible]
allgemeine, bei der Ausbildung von Handwerks[illegible]
lehrlingen, drei preisgekrönte Abhandlungen [illegible]

Geographie und Verkehrswesen. Bambach, Der Postverkehr. Für den Schulunterricht und zum Gebrauch f. Familie u. Kleingewerbe. Dortmund. — Karl Zehden, Leitf. d. Handels- u. Verkehrs-Geographie f. kaufmänn. Fortbildungsschulen mit 1 Karte des Weltverkehrs. Wien.

Zeichnen. Vikt. Roman, Neue Vorlagen zum Ornamentzeichnen. Karlsruhe. — Heinr. Weifshaupt, Das Ganze des Linearzeichnens f. Gewerbe- u. Realschulen, sowie zum Selbstunterricht mit Atlas. Leipzig. — Louis Ritter, Lehrgang f. d. elementare Freihandzeichnen, geometr. und Projektionszeichnen. Stuttgart. — H. Becker, Geometr. Zeichnen mit 282 Abb. 2. Aufl. Leipzig. — F. Moser, Das Zeichnen an niedern gewerbl. Schulen. Kaiserslautern. — Ph. Schmidt, Lehrhefte f. gewerbl. Zeichnen. gr. 8°. Hannover. — Jak. Vonderlinn, Vorlegeblätter f. d. Unterricht im Linear- u. Projektionszeichnen. 12 Teile in quer Folio mit erläut. Text. gr. 4°. (13 Bl.) Stuttgart. — Lachners Lehrhefte f. d. Einzelunterricht an Gewerbe- u. Handwerkerschulen. Leipzig. — Werkrifslehre f. Lehrerseminare, Gewerbe- u. Mittelschulen v. F. Graberg, Lehrer am Seminar Unterstrafs u. an d. Gewerbeschule Zürich. Zürich. — Ferd. Moser, Ornamentvorlagen f. Gewerbe, Fach- u. Fortbildungsschulen. 50 Taf. gr. Fol. Leipzig. — Ders., Wandtaf. f. d. element. Zeichenunterricht mit Verwendung einf. Pflanzenformen. 24 Bde. im Formate von 58 zu 45 cm. Leipzig. — P. Gebler, Method. geordn. Übungsstoff f. Freihand- u. geometr. Zeichnen. 72 Bl. m. 138 Ornamentmotiven. qu. 12°. — Wandtafeln, ausgewählte f. d. Unt. im freien Zeichnen in Volks- u. höh. Schulen. Herausg. v. Verein z. Förderg. d. Zeichenunterrichts in d. Prov. Brandenburg. 6 Bl. in Buntdruck. Berlin. — Die natürlichen Anschauungsgesetze d. perspekt. Körperzeichnens. Neues System d. einf. perspekt. Darstellungsweise mit besond. Berücksichtigung d. Unt. in Gymnasien, höh. Bürger-, Gewerbe- u. Handwerker-Fortbildungsschulen usw. v. Friedr. Stüler, Prof. a. d. Kgl. Kunstschule in Breslau. 2 Hefte in Lex.-8° mit 39 Taf. Breslau. — E. Werner, Geometr. Ornamente. 55 Mustertafeln v. Parquetten, Fliefsen u. Bordüren. Wien. — Dr. A. Stuhlmann, Leitfaden für den Zeichenunterricht an d. preufs. Volksschulen von 3 und mehr Klassen. Berlin. — J. Witt, Zirkelzeichnen. Leitf. Berlin. — Der Zeichner. Illustr. Zeitschrift f. d. Zeichnen aller Gewerbe u. Industrien. Organ d. deutschen Zeichnerverbandes (Leipzig) und des Zeichnervereins »Ornament« in Breslau. Herausg. von Fred. Hand, Red. Friedr. Huth. 2. Jahrg. 1900. Charlottenburg. — Der Zeichenunterricht in der Gegenwart, herausg. von der Lehrervereinigung f. d. Pflege der künstl. Bildung. Hamburg. — Rich. Schnell, Zeichenbl. f. Freihandzeichnen. 20. Bd. Nürnberg. Leitfaden dazu. — Fr. Stäblein, Das Körperzeichnen nach d. rechtwinkl. Projektion. Für d. Gebr. in Fortbildungsschulen, Lehrerbildungsanstalten u. zum Selbstunterricht. Erlangen u. Leipzig. — Vorlagen zum Schriftenzeichnen. Eine Sammlg. von Alphabeten aus mehr als 100 verschiedene Buchdruckschriften zum Gebr. f. Dekorationsmaler, Bildhauer, Firmenschreiber, Kalligraphen. 40 Bl. 4°. Borna. — R. Seibke, Aufgaben zur Übung im Zirkelzeichnen für Schüler in Handwerker- u. Fortbildungsschulen. Method. geordn. Lehrg. Berlin. — Grohberger u. Seyffert, Zwanzig farb. Vorlagen f. d. Freihand- u. geometr. Zeichnen in gewerbl. u. allgemein bildenden Lehranstalten unter besond. Berücksichtigung der Farbenmischungen. Dresden. — C. Vogel, Wandtaf. f. d. Freihandzeichnen, Format 63½—47 cm. 20 Taf. Stuttgart. — H. Stiller u. Kleesattel, Leitfaden f. d. Zirkelzeichnen in gewerbl. Fortbildungsschulen. Düsseldorf. — K. Häuselmann, Farbenlehre mit 2 Farbentaf. u. 3 Holzb. Zürich. — H. Bouffier, Ornament. Farbenstudien z. Gebr. f. Gewerbeschulen (10 Chromolithogr. u. 1 Bl. Text). Wiesbaden. — G. Müller, Zeichnende Geometrie. Im Auftr. d. Kgl. Württemb. Central-Kommission bearb. Efslingen. — Phil. Kircher, Vorlagen f. d. gewerbl. Fachunterricht an techn. Lehranstalten u. Gewerbeschulen. 100 Taf. in Farbendruck. Karlsruhe. — Rud. Encke, Wandtafeln f. den element. Zeichenunterricht. 36 Bl. Dresden. — Ornamente d. Hausindustrie ruthenischer Bauern, herausgeg. v. d. städt. Gewerbemuseum Lemberg. gr. 4°. Lemberg. — W. Fröhlich, Allerlei Gedanken in Vorlagen f. d. Besticken u. Bemalen unserer Geräte. Fol. 20 Chromolithogr. Berlin. — E. Wagner u. Heinr. Eyth, Vorlagen aus d. Gebiete d. klassischen, antiken Ornaments. Karlsruhe. — Franz Sales Meyer, Handbuch d. Ornamentik aus Seemanns kunstgewerbl. Handbüchern. Leipzig. — J. Pape, Ornamentale Details in Barock u. Rokokostil. Dresden. — A. Claus, Methodik d. Farbenlehre f. d. Zeichenunt. Berlin. — Heinr. Schulze, Farb. Elementar-Ornamente v. aufsteig. Schwierigkeit. 60 bunte, 40 einf. Taf. Leipzig. — G. u. W. Andsley, Prakt. Vorlagen- und Mustersammlung f. Fortbildungsschulen, Gewerbeschulen, Maler u. s. f. 40 Lief. 100 Taf. in Gold- u. Farbendruck. Stuttgart. — P. Effenberger, Einführung in die Ornamentik. 2. Aufl. Stade. — J. Ziechmann, Farbige Blätter und Blüten. Vorl. aus d. Praxis d. Zeichenunt. f. Schule u. kunstgewerbl. Zwecke entw. 60 Taf. in Farbendruck. 4°. 4 S. Text. Dresden. — Wilh. Krause, Das mod. Pflanzenornament f. d. Schule. Stilis. Formen aus der Natur. 20 Taf. mit 100 Motiven in Farbendruck nebst Text. Berlin. — Otto Hammel, Ornamentale Motive d. Barock- u. Rokokostils. Leipzig. — Öttel, Forkel, Schauer u. Beuker, Formenschatz der mod. Flächenverzierung. Anregungen u. Skizzen f. alle Zweige d. Musterz. u. Malens. 3. Serie. gr. Fol. 12 Taf. Plauen. — K. Scheinecker, 121 geradl. Ornamente aus allen Stilarten, mit Anleitung zu ihrer Ausführg. im Freihandzeichnen u. im geometr. Zeichnen u. ihrer Darstellg. in Farben. Wien. — Vorlagen f. gewerbl. Unterrichtsanstalten 1 Chorgestühl in d. Certosa b. Pavia, aufgen. v. Joh. Beer. 12 Taf. Wien. — P. Heere, Stillehre f. d. Kunstgewerbe. Allgem. fafsl. Einführg. in

d. Verständnis d. dekorat. Künste u. deren Stilarten. Berlin. — Th. A. Willig, Taschenbuch f. Zeichenlehrer. Eine Sammlg. v. mehr als 1100 stufenmäfsig geordn. Mustervorl. f. d. Wandtafelzeichnen in Volks-, Bürger- u. Fortbildungsschulen. Breslau.

Metall-Industrie. F. Brand, Entwurf f. mod. Kunstschlosser- und Kunstschmiedearbeiten. gr. 8°. Berlin. — Max Kraft, Grundrifs d. mechan. Technologie f. Gewerbe- und Industrieschulen. Wiesbaden. — J. Hoch, Schlofskonstruktionen ausgef. mit Zugrundelegung von Verhältniszahlen. Leipzig. — Ders., Schlofskonstruktionen, Vorlageblätter zum Gebrauch an gewerbl. Fortbildungs-, Handwerker-, Gewerbe-, Fach- u. Werkmeisterschulen. Leipzig. — Fachgewerbl. Zeichenvorlagen. I. II. Sammlung herausg. vom bayr. Gewerbemuseum in Nürnberg. gr. Fol. Nürnberg. II. Vorlagen f. Metallarbeiter. 10 Taf. in Farbendruck. Darstellung einf. Werkstattarbeiten zum Gebrauch an Fach-, gewerbl. Fortbildungs- und Baugewerbeschulen. 1 Bl. Text 1897. — A. Hurter, Vorlagen f. Maschinenzeichnen. 2 Teile. qu. Fol. 30 Taf. Zürich. — Seb. Teyschl u. Heinr. Zoff, Das Metalldrucken. Ein Vorlagen- und Studienwerk f. gewerbl. Lehranstalten. Wien. — Heiko Solling, Anleitung zum Zeichnen u. Entw. v. Maschinenteilen. Zum Gebr. an techn. Lehranstalten u. f. d. Praxis nach d. neueren Fertigkeitsregeln berechnet u. gezeichnet. Fol. Köln. — A. Ortwein, Vorlage f. Kunstschlosser u. Zierschmiede. Wien. — O. Grove, Formeln, Tabellen und Skizzen f. d. Entwerfen einf. Maschinenteile. 72 Taf. Fol. Hannover. — Wilh. Kick, Musterbuch für Schlosser. Eine Sammlg. v. Entwürfen. Stuttgart. — Ders. u. O. Seubert, Mustersammlung für Schlosser. Ravensburg. — Ferd. Moser, Der Kunstschlosser, Entwürfe. Berlin. — V. Simerka, Elemente d. Festigkeitslehre f. Gewerbeschulen. Pilsen. — Th. Krauth u. F. S. Meyer, Das Schlosserbuch, die Kunst- und Bauschlosserei mit besonderer Berücksichtigung d. kunstgewerbl. Form. 350 Abb. u. 100 Taf. in 4°. Leipzig. — J. Feller, Die Schmiedekunst zum prakt. Gebr. f. Schlosser u. Schmiede. Düsseldorf. — Weyde u. Weickert, Die Anfertigung d. Zeichnungen f. Maschinenfabriken. Berlin. — A. Keil, Hilfstabellen zur Konstruktion von Flaschen u. Hohlgefäfsen nach Litermafs u. d. verschied. Systemen d. Dachbedeckungen, nebst einer Tabelle über Gröfse u. Gewicht d. gebräuchl. Sorten Blech, Zink, Kupfer, Messing, Blei u. Wasserleitungsröhren. Ulm. — E. Bischoff, Schmiedeeisen. Vorlagen f. d. grofsh. bad. Kunstgewerbeschule in Karlsruhe. 12 Bl. Karlsruhe. — J. W. Körber, Leitfaden f. d. Darstellen v. Maschinen-Elementen an gewerbl. Fortbildungsschulen. 12 Taf. Mittweida. — S. Gottlob, Vorlagen f. Schmiede u. verwandte Gewerbe z. Gebr. an gewerbl. Fach- u. Fortbildungsschulen. 30 Taf. m. Text. Wien. — G. Oldenburger, Die Konstruktionen d. Tür-, Schub- u. Klappenverschlüsse f. gewerbl. Fortbildungsschulen. Weimar. — F. S. Meyer, Musterbuch moderner Schmiedearbeiten einf. Art. 100 Taf. Karlsruhe. — M. Lebrun, Vollst. Lesebuch f. Klempner, Metallwarenfabrikanten usw. 30 Taf. Fol. Weimar. — S. Gottlob u. C. Grögler, Einführung in d. techn. Zeichnen nach Modellen, als Vorschule f. d. Unt. im Maschinenzeichnen. 12 Bl. qu. Fol. Wien. — A. Kittel, Die Radverzahnungen f. Uhrmacher, Optiker usw. mit 8 Taf. Altona. — C. L. Moll u. C. Arnold, Konstruktionstafeln f. d. Maschinenbau; d. Maschinenelemente. gr. Fol. 123 Taf. Riga. — F. Meisel, Lehrbuch d. Optik. Weimar. — Höhne & Rösling, Handbuch für Kupferschmiede mit 1 Atlas. Ebenda. — Gerh. Oldenburger, Geometr. Konstruktionen f. Kesselschmiede u. andere Blecharbeiter. 14 Taf. gr. Fol. Ebenda. — Paul Flindt (Nürnberg 1570—1620), Entwürfe zu Gefäfsen u. Motiven f. Goldschmiedearbeiten. 33 Bl. in Lichtdr. nach Originalblättern. Leipzig. — Karl Hesky, Einfache Objekte des Bau- u. Maschinenfaches. Vorlage f. d. angewandte geometr. Zeichnen an Knabenbürgerschulen, gewerbl. Fortbildungs- u. Handwerkerschulen. 2. Aufl. gr. Fol. 12 Taf. Wien. — A. Ortwein, Vorlagen f. Kunstschlosser und Zierschmiede. Wien. — Seb. Weber, Vorlagen f. Messerschmiede. Ebenda. — O. Hoppe, Die Ventilpumpen od. die Lehre von d. Bewegung selbsttätiger Ventile. Freiberg. — G. Kossak, Einrichtung, Betrieb u. Anschaffungskosten d. wichtigsten Motoren f. Kleinindustrie (Kleindampfmaschinen, Petroleum-Wasserdruck, Heifsluft usw. leichtfafslich dargest. Wien. — J. Feller, Der Schlosser. 100 Taf. prakt. Vorlagen meist ausgeführter Schlosserarbeiten. 10 Liefg. Ravensburg. — Ders., Allerlei Schlosser- u. Schmiedearbeiten einf. Ausführung f. Stadt u. Land. 100 Taf. mit 290 Entwürfen, Preisberechnungen, Gewichtsangabe und Bezugsquellenliste. Düsseldorf. — O. Schmidt, Die Anfertigung d. Dachrinnen in Werkzeichnungen. Weimar. — L. Czischek, Vorlageblätter f. Bauschlosserei. Wien. — Max Kraft, Grundrifs d. mech. Technologie f. Gewerbeschulen. Wiesbaden. — O. Kallenberg, Modellbuch f. den Blecharbeiter, enth. 100 Taf. geometr. Abwickelungen v. Fachgegenständen. Schneeberg. — Fuhrmanns Werkblätter f. Kunst- und Bauschlosserei. 50 Bl. Motive in Originalg. 2 Ser. à 25 Bl. München. — R. Adomeit, Der gegenw. Stand d. Maschinenzeichnens in d. Praxis u. in d. Schule. Leipzig. — K. Gschwend, Formenschatz f. Kunstschlosser. Eine Sammlg. von Einzelheiten nach den verschiedenen Stilarten. 24 Taf. Leipzig. — Herm. Kaiser, Musterblätter moderner Schmiedearbeiten und Einzelheiten. 1. Sammlg. 32 Bl. Fol. Leipzig. — Wilh. Kistermann, Populäre Schlosserarbeiten. Eine Sammlung einf. Vorlagen, Spitzen, Blumen u. Rosetten. 1. Heft. gr. Qu. Stuttgart.

Baugewerbe, Tischlerei usw. Fachgewerbl. Zeichenvorlagen. I. II. Sammlung herausgeg. vom bayr. Gewerbemuseum in Nürnberg. gr. Fol. Nürnberg. I. Vorlagen für Schreiner. 10 Taf. in Farbendruck. Vorführung einf. Werkstattarbeiten zum Gebrauch an Fach-, gewerbl. Fortbildungs- u. Baugewerbeschulen. 1 Bl. Text. 1895. — Th. Krauth u. Franz Sales

Meyer, Das Schreinerbuch. 4°. Leipzig. — Rud. Trunk, Musterblätter f. Kunstglaserarbeiten. Eine Sammlg. von neuen Mustern f. Kunstverglasungen. 10 Liefg. Fol. Ravensburg. — J. Vonderlinn, Darstell. Geometrie f. Bauhandwerker. 1. Teil: Geometr. Konstruktionen, Elemente d. Projektionslehre, Konstruktion der Durchdringungen zwischen Ebenen u. Körpern, rechtwinkl. u. schiefwinkl. Äonometrie, einf. Dachausmittlungen. gr. 8°. Stuttgart. — Wilh. Kick, Der prakt. Möbel- u. Bautischler. Entwürfe und Zeichnungen zu Möbel- und Bautischlerarbeiten jeder Art. Mit Details in natürl. Gröfse u. Preisberechnung. 40 Taf. in Lichtdr. u. 19 Detailb. Stuttgart. — Ders., Musterbuch f. Möbel- u. Bautischler. Eine Sammlg. ausgef. Entwürfe u. Zeichnungen. Mit Details in natürl. Gröfse u. Preisberechnung. Stuttgart. — Ph. Kircher, Maurerarbeiten. Vorl. f. d. gewerbl. Fachunterricht an techn. Lehranstalten, insbes. an Gewerbeschulen. gr. Fol. 10farb. Taf. Karlsruhe. — Ders., Zimmerarbeiten. Vorl. f. d. gewerbl. Fachunterricht an techn. Lehranstalten, insbes. an Gewerbeschulen. gr. Fol. 10farb. Taf. Ebenda. — W. Lange, Eine Sammlg. v. Aufgaben aus d. Baukonstruktionslehre. Lübeck. — L. Milde, Bau- u. Möbeltischler-Konstruktionen. Vorlagewerk f. Gewerbeschulen u. Vorbildersammlg. f. Bau- u. Möbeltischler. Fol. Strelitz. — Fried. Dörr u. H. Müller, Der Drechsler. Eine Sammlg. v. Musterblättern moderner Holzdrehereien für Drechsler, Bau- u. Möbelschreiner, sowie zum Gebr. f. gewerbl. Schulen. hoch 4°. Ravensburg. — M. Gräfe, Vorlagen f. Tapezierer u. Dekorateure. Halle. — Bilderatlas z. Geschichte d. Baukunst f. Bau- u. Gewerbeschulen. 40 Taf. Imp. 4°. Leipzig. — F. v. Feldegg, Italienische Renaissance, Architektur in mod. konstruktiver Durchbildung, Portals und Fenster. 12 Taf. Imp.-Fol. Wien. — Ant. Huber, Kl. Architekturen z. Ausführg. in Holz, Lauben, Pavillons, Hallen, Parkbrücken, Parktore, Brunnenhäuschen, Schutzhütten. Berlin. — H. Priefs, Die einf. Zimmerkonstruktionen f. gewerbl. Fortbildungsschulen. Kiel. — Dominik, Avanzo, Entwürfe z. hausindustriellen Objekten von Holzdrechslerei, herausgeg. vom technolog. Museum in Wien. Wien. — O. Keller, Der Bau kleiner u. wohlfeiler Häuser f. eine Familie, 20 Taf. gr. 8°. Weimar. — A. Niedlinger, Auf unseren Friedhöfen, Grabdenkmale. Vorlagenwerk f. techn. Schulen usw. 22 Foliotaf. Weimar. — W. Schlosser u. E. Zick, Grabdenkmäler. 10 Liefg. à 6 Taf. hoch 4°. Ravensburg. — Wagner u. Strecker, Grabdenkmäler, Originalentw. im Stile d. Renaissance, Gotik usw. 24 Taf. Berlin. — O. Lessing, Bauornamente der Neuzeit. Ebenda. — C. Möltinger, Die deutschromanische Architektur in ihrer organ. Entwicklung mit Illustrationen u. 52 lith. Taf. Leipzig. — H. Schmid, Steinmetzarbeiten im Hochbau, Vorlegeblätter zum Gebrauch an gewerbl. Lehranstalten. Wien. — Jos. Kramer, Ausgef. prakt. Möbelverzierungen d. Gegenwart. 20 kol. Steintaf. Berlin. — H. Bethke, Ei[illegible] familienhäuser, kleine Häuser zum Alle[illegible] bewohnen. 6 Taf. Stuttgart. — Ludw. Caspar, Vorl. z. Holz-Intarsien in verschied. Stilarten. Dresden. — M. Gräfe, Detailierbuch f. Holzindustrie. Halle. — H. Schmid, Steinmetzarbeiten im Hochbau. 27 Bl. Fol. Wien. — A. Ortwein, Gedrehte Arbeiten aus Holz. Ebenda. — Jak. v. Falke, Mittelalterl. Holzmobiliar. 40 Taf. in Lichtdr. Ebenda. — A. H. Bayer, Vorlagen f. Galanterie-Drechsler. Ebenda. — J. Rothe, Vorlagen f. Maurer. Ebenda. — H. Issel u. C. G. Fischer, Der Baumeister auf dem Land u. in d. kleinen Stadt. Eine Auswahl v. Ausführungen städt. Wohn-, Betriebs- u. Industriegebäude. In 12 Sammlg. in 6 Heften. Leipzig. — M. Gräf, Die innere Ausstattung v. Verkaufsräumen f. alle Geschäftszweige, dargest. f. d. Arbeiten d. Tischlers. 26 Foliotaf. in Farbendruck. Weimar. — F. Paukert, Die Zimmergotik in Südtirol. 6. Sammlung, 2. Nachlese, 32 Taf. Leipzig. — Gewerbl. Vorlagen. 2. Für Bau- u. Möbelschreiner. 10 Bl. Herausgeg. v. bayr. Gewerbemuseum in Nürnberg. Verl. d. bayr. Gewerbemuseum in Nürnberg. — Rob. Schmidt, Lehrheft f. Baubeflissene. Grundrifs d. Planimetrie mit Berücksichtigung grundleg. Aufgaben z. Gebr. an Fortbildungsschulen. Zerbst. — Aug. Gräf, Der Landtischler. Entwürfe z. einf. Möbeln f. d. Haus d. Bürgers u. Landmanns. 26 Foliotaf. mit ausführl. Beschreibung u. 4 Modellb. Weimar. — Albr. Möckel, Entwürfe zu mod. Tischlerarbeiten. Zwickau. — G. Aster, Villen u. kl. Familienhäuser, mit 100 Abbildg. v. Wohngeb. nebst dazu gehör. Grundrissen. Leipzig. — Hans Locher, Vorlagen f. Bauhandwerker, Konstruktionen in Stein, f. d. Unt. an Bauschulen. Leipzig. — Fr. Wegener, Die Arbeiten des Maurers u. d. Zimmermanns, d. Tischlers u. d. Dachdeckers, sowie die Feuerungsanlagen. Leipzig.

Maler, Lackierer, Vergolder. R. Prescher u. Schilling, Neueste Schriftvorlagen, Anleitg. z. prakt. Einteilg. d. Worte u. Buchstaben f. Maler, Lackierer, Architekten usw. qu. 4°. 13 Bl. München. — v. Kramer u. Behrens, Ornamentale Fragmente, Vorlagen f. d. Kunstgewerbe. Cassel. — W. Behrens, Entwürfe f. Dekorationsmaler. Ebenda. — G. Weber, Anleitg. z. Fahnenmalerei mit 20 ausgef. Fahnen- und Embleme-Zeichnungen. 2. Bl. Herald, Wappenzeichnungen. Leipzig. — H. G. Ströhl, Heraldische Vorlagen f. d. Zeichenunterricht in Kunstgewerbeschulen, Gewerbe- u. Fortbildungsschulen. 24 Taf. in Farbendr. Stuttgart. — A. Seder, Dekorationen. 4 Bl. in Farbendruck. gr. Fol. Leipzig. — W. Avenbrecht, Der Schildermaler. Prakt. Handbuch f. Dekorations- u. Schildermaler, Lackierer, Anstreicher usw. 24 Taf. mit 125 Schleifen und Bändern, Wappenschildern, Schilderformen u. Schildern mit Vignetten, Emblemen u. Schriften. München. — F. Ewald, Farbige Dekorationen [illegible] Fol. Berlin. [illegible] schreibens. [illegible] eme, [illegible] der.

kehlen usw. 24 Taf. Berlin. — Gruz, Hyppolite, Motive mod. Dekorationsmalerei. Ebenda. — E. J. Schaller, Studienblätter f. Dekorationsmalerei. Ebenda. — Rud. Trunk, Der prakt. Dekorationsmaler. Ravensburg. — Geisendörfer, Schriftenvorlagen f. Techniker aller Art. München. — Th. Reinecke, Verzierte farbige Alphabete, Vorl. f. Firmenschreiber, Maler usw. 25 Taf. gr. Fol. Weimar. — Clemens Kissel, Unentbehrl. Handbuch d. Schriftmalerei f. Architekten, Maler, Graveure, Schildermaler, Lithographen u. sonstige Kunsthandwerker. Leipzig. — Ludw. Petzendorfer, Schriftenatlas. Eine Sammlg. d. wichtigsten Schreib- und Druckschriften aus alter u. neuer Zeit nebst Initialen, Monogrammen, Wappen, Landesfarben und Heraldischen Motiven. 2 Hefte. Fol. 8 Taf. Stuttgart. — R. Lindeck, Die Wappen aller Länder. 12 Bl. in Farbendr. Einsiedel. — H. Dolmetsch, Japan. Vorbilder. 15 Liefg. Stuttgart. — W. Arenberger, Der Vergolder. 3. Aufl. Aachen, Bonn. — O. Keutzsch, Das Gesamtgebiet d. Vergolderei nach d. neuesten Fortschritten. Wien. — E. Becker, Leitf. f. d. Unt. in d. Holz- u. Marmormalerei. Leipzig. — G. Gnaut, Kartouchen f. Schild- u. Fassadenmalereien. Eine Auswahl v. stilger. Schildern aller Art, Fenster- u. Türeinrahmungen, Giebel- u. Zwickelverzierungen, Friesen usw. 20 Liefg. Ravensburg. — Wilh. Martin, Farbenskala d. 3 Grundfarben Gelb, Rot u. Blau in ihren wechselseitigen Verbindungen u. Mischungen. Leipzig.

Gärtner. V. Hampel, Gartenbuch f. Jedermann. Berlin. — O. Mofsdorf, Studien f. Landschaftsgärtner. 2 Hefte. Leipzig. — W. Kotelmann, Gärtnerisches Zeichnen u. Malen von Blumen u. Früchten. 20farb. Taf. Berlin. — M. Lebl, Katechismus der Ziergärtnerei. Leipzig. — Ed. Brinkmeier, Die Kunst d. Bouquet- u. Kranzbindens, prakt. u. leichtfafslich dargest., nebst Anleitg. z. Trocknen, Bleichen u. Färben d. Blumen, Gräser u. Moose. Ebenda.

Tapezierer, Dekorateure, Sattler. Eug. Schwinghammer, Einf. Zuschneideschule f. Tapezierer, Dekorateure »System Germania«. Nach in d. Werkstatt prakt. ausgef. Musterbeispielen dargest. u. mit einer kurzen Anleitg. z. geometr. Zeichnen d. Schnitte versehen. 10 Liefg. Stuttgart. — A. u. L. Streitenfeld, Die Praxis des Tapezierers und Dekorateurs. 24 Taf. gr. 4°. Berlin. — C. Hettwig, Neue Möbel f. alle Räume des Hauses. Dresden. — H. Beyerhoff, Der prakt. Tapezierer u. Dekorateur mit Warenkunde. 24 Taf. Weimar. — M. Gräf, Vorlagen f. Tapezierer u. Dekorateure. 18 Taf. u. 6 Bogen-Schnitten. Halle. — Kick u. Seubert, Der Tapezierer. Ravensburg. — Eug. Schwinghammer, Moderne Dekorationen. Neue Vorl. v. meist ausgef. Entwürfen u. Zeichnungen f. Tapezierer u. Dekorateure. 10 Liefg. Ravensburg.

Verschiedene Gewerbe. A. Niedling, Bücherornament in Miniaturen, Initialen-Alphabeten usw. in histor. Darstellung d. 9.—18. Jahrh. umf. Mit 30 Foliotaf. u. Text. Weimar. — Karl Zimmermann, Bucheinbände aus d. Bücherschatze v. kgl. öffentl. Bibliothek zu Dresden. Leipzig. — C. am Ende. Motive f. Wollen- u. Seidenstoffindustrie. 6 Taf. Gera. — A. Oettel, Forkel, R. Schauer u. Th. Beuker, Formenschatz d. mod. Flächenverzierung, Anregungen und Skizzen f. alle Zweige d. Musterzeichnens und Malens. 24 Lichtdrucktafeln. Plauen i. V. — W. Mottl, Die Grundlagen u. d. neuesten Fortschritte d. Zuschneidekunst mit 345 Originalzeichnungen. Prag. — Otto Voigt, Fabrikation, Berechnung u. Visieren d. Fässer, Botticke u. anderer Gefäfse. Wien. — Bernh. Rodegast, Die Fufsbekleidungskunst, Unt f. Schuhmacher, Fachschulen u. Fachvereine. Weimar. — E. Seyfert, Illustr. Handbuch d. prakt. Fufsbekleidungskunst. gr. 8° mit 8 Taf. 17 Hefte. Hamburg. — G. Fritzsche, Anleitg. u. Vorlagen f. Herstellung geschnittener und gepunzter altdeutscher Lederarbeiten. Leipzig. — W. Rausch, Theoret.-prakt. Handbuch f. Stellmacher u. Verfertiger v. Industrie- u. Arbeitswagen, ebenso v. Leichenwagen. Weimar. — Horn u. Patzelt, Zierschnitt, Vorlagen v. Gold- u. Farbschnitten durch Cisilieren, Bemalen u. Bedrucken. Mit 9 Taf. in Gold-, Bunt- u. Schwarzdruck. Gera. — F. Bosse, Illustr. Wörterbuch d. gebräuchl. Kunstausdrücke aus dem Gebiete d. Architektur, Chromatik, Malerei, Mythologie, Ornamentik, Symbolik u. s. f. Leipzig. — W. Fröhlich, Allerlei Gedanken in Vorlagen f. d. Besticken u. Bemalen unserer Geräte. 20 Chromolith. Berlin. — R. Kinzer u. O. Fiedler, Technologie der Handweberei. Ein Lehr- u. Lernbehelf f. Webeschulen gewerbl. u. höh. techn. Schulen. 2 Teile. Wien. — Hutschenreuter, Motive f. d. keramische Kleinplastik. 1. Ser. 10 Taf. Plauen. — Rich. Thaler, Die Müllerei. Ein Handbuch d. Mühlenbetriebes, umf. die Rohmaterialien, Maschinen u. Geräte d. Flach-, Halbhoch- u. Hochmüllerei, sowie die Anlage u. Einrichtung mod. Mühlen-Etablissements u. die Rollgerstefabriken. Wien. — Jul. Zipser, Apparate, Geräte u. Maschinen d. Wäscherei, Bleicherei, Färberei, Garn- u. Zeugdruckerei. Ein Leitf. f. d. Unt. an Textil-, Gewerbe- u. techn. Hochschulen mit einem Atlas enth. 188 Orig.-Zeichnungen auf 128 Taf. Wien. — Carl A. Romstorser, Das Binder- u. Böttcherbuch. Handbuch u. Vorlagenwerk f. Binder. gr. 4°. 60 Abb. u. Taf. in Fol. u. Mappe. Leipzig. — F. Behncke, Sammlg. neuer Entwürfe mod. Wagenzeichnungen u. Beschreibung f. Wagenbauer und Fachschulen. 8° mit 25 Taf. in 4°. Hamburg. — Alb. Thiel, Prakt. Konstruktion der Beinkleider f. alle Beinformen. Leipzig. — Rob. Knöfel, Lehrbuch der Fufsbekleidungskunst. 28 Taf. Ebenda. — R. Bamberger, Wiener Vergolder-Vorlagen in 4 Heften. Fol. Wien. — J. Emele, Aufgabensammlg. f. Uhrmacher. gr. 8°. Berlin. — C. Krackhardt, Neues illustr. Konditorbuch mit Buntdruck. München. — J. Schams, Handbuch d. gesamten Weberei mit einem Atlas v. 59 Foliotaf. Weimar. — H. Ziegenbalg u. Walther Schmidt, Zeichenvorlagen f. Schuhmacher-Fachschulen. 26 Taf. Dresden. — Otto Horn, Die Technik d. Handvergoldung u. Lederauflage. Gera. — J. Maul,

Deutsche Bucheinbände d. Neuzeit. 20 Taf. Leipzig. — J. Schaffert, Der Wagenbau. gr. Fol. 14 Taf. Ravensburg. — Phil. Born, Neue Vorl. zu Tortenverzierungen u. Randgarnituren. 35 Taf. qu. Fol. Weimar. — H. Klemm, Illustr. Handbuch d. Bekleidungskunst. Dresden. — G. Meitinger, Der Kastenplan oder angewandte Geometrie u. Erläuterung zum vorteilhaftesten Arbeiten nach dem Plane f. Stellmacher usw. München. — Th. Klepsch, Der Flufsschiffsbau u. seine Ausführg. in Eisen, Holz u. Kompositionsmetall mit 9 Foliotaf. gr. 4°. Weimar. — C. Fischer, Sichere und leichtfafsliche Zuschneide-Methode. Rochlitz.

Modelle. Herm. Jauer, Gipsabgüsse f. d. Zeichen- u. Modellierunterricht. Berlin SW. — Heinr. Scheler, Bildhauer in Coburg. Konturenmodelle in Gips f. d. Zeichenunterricht. — C. Zerrgiebel, Modelle f. den Zeichenunterricht und die Projektionslehre. Berlin SO. — Lehrmodelle f. Schlosser, f. Möbeltischler, f. Klempner nach Lachners Lehrheften. Leipzig. — Modelle f. Ciseleure u. Wachsmodelleure ausgef. v. R. Mayer. Leipzig. — Carl Reifser, Modelle f. d. Unt. im Zeichnen u. Modellieren. Stuttgart. — Unterrichtsmodelle f. d. Fachunterricht d. polytechn. Arbeitsinstitut v. Wolfsberg. Berlin SW. — Gebr. Weschke, Zeichenmodelle in Gips. Dresden-Altst. — 14 Holzmodelle f. d. projektive u. f. d. freie Zeichnen. Mecklenburg.

München. R. Bauer.

## Gewicht

s. Entwicklung, körperliche

## Gewinnspiele

s. spielerisch, Spielsucht

## Gewinnsucht

s. Habsucht

## Gewissen und Gewissensbildung

1. Das Gewissen. a) Geschichte des Begriffs. b) Auffassung des Gewissens innerhalb der Herbartischen Philosophie. c) Genesis des Gewissens und Betätigung desselben. 2. Die Bildung des Gewissens. a) Die Bedeutung der Gesellschaftskreise für die Bildung des Gewissens. b) Bildung des Gewissens durch den Unterricht. c) Bildung des Gewissens durch die Zucht.

**1. Das Gewissen.** a) Geschichte des Begriffs. Bei den Alten gelangt der Begriff des Gewissens in den Vorstellungen von Furien und Erynnien zum Ausdruck. Sie betrachten das Gewissen »als ein angeborenes Vermögen in uns und in der Anwendung ein mit gewissen Gefühlen verbundenes Urteil über uns selbst«. In diesem Sinne verehrte Sokrates das Gewissen als etwas Heiliges, Freies und aus den Tiefen des Gemüts Hervorgehendes, als Dämonion. Während auch noch bei Cicero und den Stoikern das Gewissen als eine individuelle sittliche Macht im Menschen erscheint und für seinen Inhalt der positive Gedanke Gottes gleichgültig ist, wird der Begriff des Gewissens in den meisten darauf bezüglichen Stellen des neuen Testamentes insofern verändert, als die autoritative Wirksamkeit des Gewissens als auf seiner Verbindung mit Gott beruhend dargestellt wird. — Die Scholastiker scheiden den Begriff des Gewissens nach den beiden Faktoren der sog. Synteresis und der Conscientia. Antonius, Erzbischof von Florenz, bezeichnet die Synteresis als die Vernunftanlage, welche die Menschen vom Bösen zurückzieht und zum Guten antreibt. Das Gewissen aber hält er für eine Vernunfttätigkeit, eine syllogistische Kraft, welche die vorerwähnte Synteresis zur Grundlage hat. Im grofsen und ganzen sehen überhaupt die scholastisch-kasuistischen Moraltheologen im Gewissen eine abgeleitete, der Urteilskraft untergeordnete Tätigkeit. In ihren Erörterungen über das irrende Gewissen kommen die Scholastiker u. a. zu dem Ergebnis, dafs auch dieses, solange es für richtig gehalten wird, für unsern Willen bindend ist, und werden damit, obwohl unbewufst, auf ein formales Moralprinzip hingeführt. Denn wenn gesagt wird, dafs derjenige, welcher wider das irrende Gewissen handelt, sündigt, so heifst das nichts anderes, als »dafs die Tugend in der Einstimmung mit der selbsteigenen Einsicht besteht«. Die Ansicht des Jesuiten Anton de Sarasa geht dahin, dafs die Tätigkeit des Gewissens etwas vom Willen Unabhängiges, nicht ein der menschlichen Seele angeborenes Vermögen, auch nicht ein Urteil über Gut und Böse überhaupt, sondern vielmehr ein Urteil im besonderen Falle ist. Wohl aber setzt das Gewissen diese Einsicht, welche sich im allgemeine[illegible] ausdrückt [illegible]

w [illegible]

Philosophie zunächst die englischen Moralisten verdient gemacht. Ihr Bemühen, die moralische Beurteilung als unabhängig von irgendwelcher Fremdgesetzgebung wie auch vom menschlichen Streben nach Glückseligkeit nachzuweisen, führt sie zu der Annahme eines moralischen Sinnes. Gleich der ästhetischen Beurteilung soll auch diejenige der Willensverhältnisse Allgemeingültigkeit in Anspruch zu nehmen berechtigt sein. Shaftesbury, welcher den moralischen Sinn für ein mit Reflexion verbundenes angeborenes Gefühlsvermögen für moralische Schönheit und Häſslichkeit hält, erklärt das Gewissen als Betätigung dieses Gefühlsvermögens.

Hutcheson findet den Inhalt des moralischen Sinnes in dem Instinkt, das Beste anderer zu befördern, welcher aller Rücksicht auf eigenen Vorteil vorangehen soll. An Handlungen des Wohlwollens hat der moralische Sinn ein uninteressiertes, gleichsam ästhetisches Wohlgefallen. Hutcheson definiert das Gewissen als »unser Urteil über die mit dem Gesetz verglichenen Handlungen«. Smith macht die Sympathie zur Basis der Moralphilosophie. Moralisch nennt er diejenige Handlung, mit welcher der unparteiische Zuschauer sympathisieren kann, Gewissen das Urteil des unparteiischen, bestunterrichteten Zuschauers, des Menschen in uns, und bezeichnet es als den obersten Schiedsrichter unseres Tuns.

In der französischen Moralphilosophie des vorigen Jahrhunderts hat der Begriff des Gewissens keinen Platz. Zu der von Mandeville in seiner »Bienenfabel« vertretenen Ansicht, daſs die Leidenschaften und Laster der Menschen die bürgerliche Gesellschaft zusammenhalten, bilden die in Holbachs »Système de la nature« sowie in Helvetius' »Buch vom Menschen« entwickelten Ideen ein Seitenstück. Die letztgenannten Philosophen machen die Selbstliebe zum Prinzip der Moral. Gewissensbisse sind nach Holbach schmerzhafte Gefühle, welche durch die gegenwärtigen oder zukünftigen Wirkungen der Leidenschaften in uns erregt werden, nach Helvetius die Vorhersicht der physischen Leiden, denen das Verbrechen uns aussetzt. Der Begriff des sittlichen Gewissens erscheint demnach den Encyklopädisten als lediglich auf Einbildung beruhend.

Obgleich von vollständig anderen Grundlagen ausgehend, gelangt Spinoza zu ähnlichen Resultaten. Nach Spinozistischer Ansicht sind alle Dinge nur Daseinsformen der alleinigen und ewigen Substanz (Gott), als deren Attribute Denken und Ausdehnung bezeichnet werden. Auch der Mensch ist nur eine solche Daseinsform der Substanz und ihr gegenüber etwas vollständig Unwesentliches. Dennoch ist das Streben nach Selbsterhaltung jedem Einzelwesen und also auch dem Menschen eigen und die Grundlage seiner Leidenschaften und Tätigkeiten. Alles, was dieses Streben fördert, ist gut, was es hemmt, schlecht. Geschieht das erstere, so entsteht das Gefühl der Fröhlichkeit, im andern Falle das Gefühl der Traurigkeit. Als höhere Stufe der ersteren wird die Freude, als höherer Grad der Traurigkeit werden die Gewissensbisse bezeichnet. »Die Gewissensbisse sind eine Traurigkeit, begleitet von der Vorstellung eines vergangenen Gegenstandes, welcher unverhofft eingetreten ist.«

Cartesius legt den Gewissensbissen den Begriff des moralischen Gefühls zu Grunde, wenn er jene definiert als »Skrupel über eine begangene Tat, deren Wert und Erfolg zweifelhaft ist«.

Wolff scheidet unsere Handlungen in solche, welche von unserem Willen abhängig sind und deshalb frei genannt werden, und in solche, welche nicht dem Willen unterworfen, also notwendig sind. Nur jene ersteren können Gegenstand einer ethischen Beurteilung sein. Nun ist nach Wolff »alles dasjenige gut, was uns und unseren Zustand vollkommener macht, schlecht dagegen das, wodurch das Gegenteil zur Geltung gelangt.« Gut wäre also eine solche Handlung, welche dazu dient, uns und unseren Zustand vollkommener zu machen. Danach gibt der Erfolg den Maſsstab für die ethische Beurteilung einer Handlung ab; denn da der gute Erfolg notwendig aus der guten Handlung hervorgegangen ist, so muſs sie um dieses aus ihr flieſsenden Erfolges willen gut sein. Die Erkenntnis des Guten ist stets ein Beweggrund des Willens. So verbindet uns die Natur selbst, die an sich guten Handlungen zu vollbringen und gibt uns die Regel: »Tue das, was dich und deinen und anderer Zustand vollkommener macht.« Weil wir nun aber

gar häufig dem Guten das Glück, dem Schlechten das Unglück, das eine als Lohn, das andere als Strafe beigesellt finden und Gott dies offenbar so geordnet hat, so werden Glück und Unglück Beweggrund und Mafsstab für unser Handeln. Da uns also der Wille Gottes und die Natur gleicherweise zum Guten antreiben, so ist der Wille Gottes mit dem Gesetz der Natur eins.

Die Grundsätze, nach denen der Mensch handeln soll, kommen im Gewissen zum Ausdruck. Dasselbe wird von Wolff definiert als »das Urteil von unseren Handlungen, ob sie gut oder böse sind«. Nach dem Grade, in welchem der Mensch im stande ist, den sittlichen Erfolg seiner Handlungen zu beurteilen, heifst sein Gewissen ein »gewisses«, ein »wahrscheinliches« oder ein »zweifelhaftes«. Das Urteil vor der vollbrachten oder unterlassenen Tat nennt Wolff das vorhergehende, das nach der vollbrachten oder unterlassenen Handlung gefällte Urteil das nachfolgende Gewissen. Das vorhergehende Gewissen kann entweder lehrend oder antreibend wirken. Weiterhin unterscheidet Wolff ein nachgebendes, überwiegendes, ein vollständiges oder unvollständiges, ein freies oder gehindertes Gewissen.

Wenn man eine Handlung ohne die damit notwendig oder zufällig verbundenen Umstände betrachtet, so kann uns der Erfolg ganz anders erscheinen, als wenn man diese Umstände mit in Betracht zieht. So kann es geschehen, dafs man unter besonderen Umständen für böse hält, was man sonst für gut erkannte und umgekehrt. Daraus erklärt es sich, dafs das antreibende Gewissen zuweilen anders urteilt als das lehrende, dafs man also wider das lehrende Gewissen handeln kann.

Da nach Wolff das Gewissen abhängig ist von der Erkenntnis, was für einen Einflufs eine Handlung auf unseren Zustand hat, da diese Erkenntnis die Einsicht in den Zusammenhang von Wahrheiten voraussetzt, so liegt der Ursprung des Gewissens in der Vernunft. »Der Mensch hat ein Gewissen, weil er Vernunft hat.«

Ob aber der Mensch sich den Urteilen über Gut und Böse fügt, oder den Antrieben der Begierden und Leidenschaften folgt, das bestimmt die Betätigung des Gewissens. Das gute Gewissen gewährt dem Menschen einen Zustand des höchsten Wohlbehagens, das böse schliefst für ihn eine Qual ein. Wolff schliefst mit einem Grundsatz voll Eudämonie, freilich der höchsten und schönsten, seine Lehre vom Gewissen, indem er sagt: »Handle stets so, dafs du dir ein gutes Gewissen bewahrest, damit du immer näher kommst dem Zustande der Glückseligkeit.«

Kant, den Willen als alleiniges Objekt der sittlichen Beurteilung hinstellend, erklärt den guten Willen für das Einzige, was ohne Einschränkung für gut könne gehalten werden. Er sucht die Beschaffenheit desselben negativ zu bestimmen. Die Güte dieses Willens ist unabhängig von der Beschaffenheit des Gewollten. Er setzt sich im Widerspruch mit den Forderungen der Sinnlichkeit durch. Er ist von dieser vollkommen unbeeinflufst und lediglich bestimmt durch die über alles Empirische erhabene Vernunft. Letztere wird praktische Vernunft genannt, sofern sie unser Begehrungsvermögen bestimmt. Das Gesetz derselben, der kategorische Imperativ, wird von Kant folgendermafsen formuliert: »Handle so, dafs die Maxime deines Willens als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann.« Wahrhaft gut ist der Wille nur dann, wenn sein Motiv einzig und allein Achtung vor dem Gesetz ist. Diese bewirkt Achtung vor dem, welcher dem Gesetz gemäfs handelt; handeln wir selbst dem Gesetz gemäfs, so zeigt sich diese Achtung als Selbstzufriedenheit.

Die Voraussetzung dieses guten Willens ist die Freiheit desselben. Diesen jenseits aller Erfahrung liegenden, nur intelligibeln Willensakt nennt Kant »transzendentale Freiheit«. Das Moment der moralischen Zurechnung wird jedoch durch die letztere nur zum Teil erklärt und braucht zu ihrer weiteren Erklärung die Stütze des Gewissens. Dieses ist nach Kant das Bewufstsein der unbedingten Pflicht des Menschen, nur das Rechte zu tun. Die Wirkung desselben ist ein Urteil über uns, das uns freispricht oder verdammt. Doch bezieht sich dieses sogenannte Gewissensurteil nicht auf die Handlung selbst, sondern darauf, »ob das moralische Urteil von seiten der Vernunft gewifs d. h. mit aller Behutsamkeit geschehen sei oder

nicht.« Das Gewissen ist angeboren in dem Sinne, dafs es, sobald sich eine sittliche Einsicht entwickelt hat, ohne äufseren Einflufs aus dem Wesen des Menschen heraus sich geltend macht. Die Betätigung des Gewissens stellt Kant unter dem Bilde eines Tribunals dar, in welchem Ankläger und Richter in einer Person sich vereinigen. Da aber in solchem Falle der Ankläger jedesmal verlieren würde, so wird der richtende Teil des Gewissens auf Gott selbst zurückgeführt. Das Gewissen erscheint demnach als Richterstuhl, vor dem uns im letzten Grunde Gott selbst um unserer Taten willen richtet, uns lospricht oder verdammt. So erhält Kants Betrachtung des Gewissens schliefslich eine religiöse Wendung; es ist gleichzeitig aufzufassen als das »subjektive Prinzip einer vor Gott unserer Taten wegen zu leistenden Verantwortlichkeit«.

b) Auffassung des Gewissens innerhalb der Herbartischen Philosophie. In Herbarts philosophischem System hat die Lehre vom Gewissen keine spezielle Bearbeitung erfahren. Das kommt daher, weil die Herbartische Philosophie der Lehre von den angeborenen Vermögen der Seele, also auch der Lehre vom angeborenen Gewissen entgegentritt. Tatsächlich ist aber die Lehre vom Gewissen doch in den philosophischen Schriften Herbartischer Richtung enthalten und fällt in den Umfang dessen, was eine Analyse der Begriffe sittliche Einsicht, praktische Grundsätze oder Normen und Maximen, praktische Beurteilung, subjektiver Charakter ergibt.

Der letztere Begriff ist derjenige, welcher dem Gewissensbegriff am nächsten kommt. Charakter schlechthin bezeichnet (nach Ziller) »die Entschiedenheit des Wollens und Nichtwollens, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe ist«. Subjektiver Charakter dagegen besteht in der steten Harmonie zwischen unserm Wollen und Handeln und den sittlichen Ideen. Er geht hervor aus praktischen Grundsätzen, »welche durch Unterricht und Nachdenken zu einer möglichst reinen und klaren Beurteilung durchgebildet werden und dann den subjektiven Teil unseres Charakters ausmachen«. Kommt hierzu noch, wie es zu solch steter Harmonie notwendig ist, die Unterordnung des gesamten Wollens und Handelns unter die im subjektiven Charakter enthaltenen Grundsätze und Maximen, so können Gewissen und subjektiver Charakter, namentlich innerhalb der praktischen Sphäre, sehr wohl als identisch gefafst werden.

Der Gewissensbegriff kann daher gefafst werden, wie folgt:

»Das Gewissen ist die Summe der in das Ich aufgenommenen praktischen Grundsätze (Maximen), an welche sich das Individuum als »an den Ausdruck einer subjektiv-sittlichen Überzeugung gebunden fühlt«.

Drobischs Erklärung läuft mehr auf die Betätigung des Gewissens hinaus, wenn er dasselbe als eine »billigende oder mifsbilligende Beurteilung der vollbrachten oder beabsichtigten Tat« bezeichnet. Ähnlich definiert Strümpell das Gewissen als »die Funktionen des sittlichen und moralischen Urteils«. Nach Volkmann macht sich das Gewissen nur dem Vorsatz gegenüber geltend. Damit ist aber der Wirksamkeit desselben eine zu enge Grenze gezogen; denn tatsächlich bezieht sich das Gewissensurteil auch auf das realisierte Wollen, die Handlung. Drbals Definition des Gewissens macht mit dem Inhalt desselben bekannt; denn sie sagt: »Die sittlichen Grundsätze über das Wollen sind recht eigentlich als das letzte Ergebnis des Fortschritts im Leben ein inneres und innerstes Wissen, und darum nennen wir ihren Inbegriff das Gewissen.«

Übereinstimmend treten alle Definitionen in Gegensatz zu dem alten Vorurteil, dafs das Gewissen eine Naturgabe, unabhängig von den Einwirkungen der Gesellschaft, als eine Ausstattung des geistigen Lebens dem Menschen angeboren sei. Da keinerlei allgemeine Begriffe und Urteile, also auch solche des sittlichen Gebietes, ursprünglich in der Seele existieren, so mufs auch das Gewissen etwas Erworbenes sein; es setzt den Erwerb von Normen für das Wollen und Handeln voraus. Wie solche Normen, Maximen, Grundsätze im Menschen entstehen und zu welcher Höhe der Entwicklung sie gelangen können, wird die Darstellung einer Genesis des Gewissens noch deutlicher erkennen lassen.

c) Genesis des Gewissens und Betätigung desselben. Das Handeln des

Menschen und insbesondere auch das sittliche beruht weit häufiger auf dem Impulse des Gefühls als auf begrifflichem Denken. Da aber dem sittlichen wie überhaupt jedem Gefühle eine gewisse Unklarheit anhaftet, da man sich also seiner Führung nicht mit voller Befriedigung überlassen kann, so muſs es zum klaren sittlichen Urteil erhoben werden. Das Gefühlsurteil muſs in jedem einzelnen Falle durch eine der praktischen Ideen erklärt und begründet werden können.

Erst im Gemeinschaftsleben bildet sich im Menschen das sittliche Urteil aus. Aus den einzelnen Erkenntnisresultaten entsteht dann nach und nach das Ideal, welchem der Mensch gleichen, welchem er wenigstens ähnlich sein möchte. Die in der ersten Kindheit der Völker wie der Individuen entstehenden Maximen weisen auf das sinnliche Begehren des Angenehmen und Verabscheuen des Unangenehmen hin. Auf einer höheren Stufe der geistigen Entwicklung gründen sich die Grundsätze auf das verständige Urteil und lehren, das Nützliche zu erstreben und das Schädliche zu vermeiden. Geraten diese Grundsätze auch oft mit denen der wahren Sittlichkeit in Widerspruch, so liegen doch in ihnen die Keime des wahrhaft sittlichen Wollens. Je mehr mit der Herrschaft der Vernunft der menschliche Geist sich zum Ideal erhebt, desto mehr ist er bestrebt, seinem Wollen eine feste Gestalt zu geben, um es mit den Bildern seines Ideal-Wollens zu vergleichen. Aus dieser Vergleichung entspringt ein reines Wohlgefallen oder Miſsfallen an den Verhältnissen des Wollens, und je öfter nach geschehener Miſsachtung die Qual der Reue durchlebt ist, um so gewisser bilden sich die Maximen wahrer Sittlichkeit, als deren Inbegriff wir das Gewissen, das wahrhaft sittliche Gewissen bezeichnen.

Dem Anscheine nach äuſsert sich sympathetisches Gefühl und ein Anfang des Wohlwollens am ersten in der Seele des Kindes. Das reine Wohlwollen hat namentlich darum in Mitleid und Mitfreude eine wertvolle Vorstufe, weil diese, namentlich die letztere, geeignet sind, den Egoismus, der sich als eine Hauptquelle alles Bösen erweist, im Menschen zu brechen.

Das Rechtsgefühl, das sich schon in den Anfängen menschlichen Gemeinschaftslebens zeigt, tritt auch in der Entwicklung des Individuums frühzeitig hervor. Während im Anfang das Kind alles auſser ihm Liegende sich so vorstellt, als ob es zu ihm selbst gehöre, gewöhnt es sich allmählich, die wahrnehmbaren Dinge an verschiedene und getrennte Subjekte verteilt zu betrachten. Aus dem Gefühl der Verletzung und Kränkung bei selbsterlebten Angriffen kann sich allmählich auch eine Gegenkraft gegen die Neigung zu Angriffen auf das Fremde entwickeln.

Verhältnismäſsig spät erst entstehen die Maximen, welche auf der Idee der Vergeltung beruhen; und auch wenn dies geschieht, will das Kind eher das Wehe vergolten wissen als das Wohl. Die Dankbarkeit als Vergeltung empfangenen Wohls bleibt beim Kinde lange aus und wird überhaupt von den meisten Menschen leicht vergessen.

Früher als die Idee der Vergeltung kann die Idee der Vollkommenheit sich entwickeln. Die Beurteilung nach dem Musterbilde der Kraft tritt deshalb so früh hervor, weil die quantitative Beurteilung schon an sich gültig ist und das Streben nach Vollkommenheit den Anfang für alles würdige Streben qualitativer Art bildet.

Das Gute beruht auf so einfachen Verhältnissen, daſs auch der einfachste Verstand zur Einsicht in dasselbe ausreicht. Dessenungeachtet kann von einem irrenden Gewissen und zwar insofern die Rede sein, als der Mensch in der Aufnahme wie in der Anwendung der sittlichen Regeln immerhin dem Irrtum unterworfen ist.

Wenn nun das Gewissen auch nicht untrüglich ist, so ist es doch unbestechlich. Stimmt unser Wollen mit unserm Gewissensideal überein, dann erzeugt diese Harmonie in unserer Seele ein sittliches Wohlgefühl. Widerspricht aber die einzelne Handlung diesem Ideal, so entsteht das Schmerzgefühl des sittlichen Tadels, welches nach geschehener Tat als Scham oder Reue sich zeigt. Erstere ist wohl bisweilen innerlich, meist aber von auſsen veranlaſst. Doch bahnt sie oft dem mehr innerlichen und nachhaltigeren Gefühle der Reue den Weg.

Wohl kann es durch falsche Erziehung,

durch lasterhafte Umgebung mit einem Menschen dahin kommen, dafs nur Leidenschaften und Egoismus seine Seele beherrschen. Aber auch in solch verkommenen Naturen macht sich das Gewissen, wenn auch nur sporadisch bemerkbar und legt also Zeugnis ab für die Autorität des Guten, auf Grund deren sich kein Mensch der Würde desselben vollständig verschliefsen kann. Unbeeinflufst vom Wollen und oft demselben entgegengesetzt, zeigt sich das Gewissen als eine in unserm Innern wirkende Macht, welche mit unserm Gottesbewufstsein in engem Zusammenhange steht; denn es erweist sich als eine innere Schranke, über welche Wollen und Streben keine Macht besitzen, als Erreger eines Abhängigkeitsgefühls, welches immer auf eine hinter der Erscheinung stehende höhere Macht verweist. Dieses Bewufstsein der eigenen Abhängigkeit ist die Grundquelle des religiösen Gefühles und dessen partielle Ursache somit auch das Gewissen.

**2. Die Bildung des Gewissens.** Es gilt als Ziel der Erziehung, dafs sich der Mensch zum »Ideal der Persönlichkeit« erhebe. Dieses Ideal besitzt einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, welcher an den fünf praktischen Ideen deutlich erkennbar ist. Die erste dieser Ideen, die der inneren Freiheit, enthält die andern in sich. Sie »besteht darin, zu wollen und zu tun, was man als das sittlich Beste erkannt hat« und kommt somit überein mit der Betätigung des Gewissens. Weil danach die Gewissenhaftigkeit als die Grundlage der Sittlichkeit bezeichnet werden mufs, steht die Gewissensbildung obenan unter den Aufgaben der Erziehung.

Bei der Bildung des Gewissens kommt es darauf an 1. wie die planmäfsige Einwirkung auf den Menschen zur Entwicklung der sittlichen Einsicht zu bewirken, 2. wie die Unterordnung des Wollens unter die Einsicht zu erzielen ist. Dabei fällt zweifellos der Erziehung, insofern sie Unterricht und Zucht umfafst, die Hauptaufgabe zu. Vor dem Beginn der planmäfsigen Erziehung und auch neben und nach derselben arbeiten aber noch andere Mächte, deren Tätigkeit nicht unbeachtet bleiben darf, an der Bildung der sittlichen Maximen. Hierbei kommen die sog. Gesellschaftskreise in Betracht, als deren wichtigsten die Familie bezeichnet werden mufs.

a) Die Bedeutung der Gesellschaftskreise für die Bildung des Gewissens. Die Hauptmacht der frühesten Erziehung ist die Mutter, welche durch die sanfte Gewalt der Liebe am eindringlichsten auf die Seele des Kindes wirkt. Die Wirksamkeit des Vaters beruht hauptsächlich auf seiner Autorität. Beide Persönlichkeiten, und besonders die der Mutter, bilden namentlich in den ersten Lebensjahren das eigentliche Gewissen des Kindes, dessen Anerkennung und Tadel für den kleinen Erdenbürger entscheidend sind.

Die dem Hause am nächsten stehende Lebensgemeinschaft ist die Schule. Als autoritativ gilt dort dem Kinde das Wort des Lehrers und zwar in um so höherem Grade, je weniger sich das Wesen der Person von ihrem in Wort und Beispiel sich kundgebenden Erscheinen verschieden zeigt.

Dieser formalen Moralität, bei welcher Einsicht und Wollen an verschiedene Persönlichkeiten verteilt sind und über welche sich vielfach auch der Erwachsene nicht erhebt, ist als dem blofs instinktiven Umsetzen des fremden Willens ein sittlicher Wert an sich nicht zuzuschreiben. Das einsichtslose Gehorchen bildet jedoch eine Vorstufe zum freien Gehorsam, zur Unterordnung unter die eigene selbständige sittliche Einsicht. An der Sache wird nichts geändert, wenn an Stelle der bisher gesetzten menschlichen Autorität die göttliche gedacht wird. Die göttliche Autorität darf nicht als Ausgangs-, sie mufs vielmehr als Zielpunkt der Erziehung betrachtet werden. Zuerst sei des Kindes höchste sittliche Instanz das Gebot seiner Eltern, überhaupt der Autoritäten seiner Gesellschaftskreise. Der reifer entwickelte Mensch beugt sich der Autorität der Vernunft und fügt sich dann der höchsten sittlichen Instanz, wenn er in den Forderungen des Gewissens die Stimme einer höchsten sittlichen Intelligenz, die Stimme Gottes, vernimmt.

Andrerseits ist des Kindes Gewissen weit empfindlicher, als das des Erwachsenen, da es nicht wie dieser im stande ist, leicht einen Grund der Rechtfertigung oder Entschuldigung einer Tat zu finden, welche den sittlichen Maximen zuwiderläuft.

Die vorhin erwähnte Unselbständigkeit des Gewissens findet sich indessen nicht nur bei Kindern, sondern auch der Erwachsene dient oft nur Autoritäten, nicht selten sogar solchen, die ihn irre leiten. So bereuen manche im Übermafse Verstöfse gegen Höflichkeit und Anstand, bleiben aber gleichgültig bei Verkehrtheiten, sofern die öffentliche Meinung sie sanktioniert oder ignoriert.

Unvollkommen ist auch dann das Gewissen, wenn die sittlichen Ideen im Innern nicht zu gleichmäfsiger Ausbildung gelangen. Vollkommen gleichmäfsige Durchbildung der Einsicht ist für uns überhaupt ein Idealzustand, der im Leben nur annähernd erreicht wird, ähnlich wie die Tugend, deren Urbild wir in Christo verehren, während wir ihr selbst nur nachzustreben vermögen.

Im Umfange der Gesellschaftskreise tragen auch noch mancherlei andere Faktoren zur Ausbildung des Gewissens bei, so die herrschenden Vorstellungen der Zeit, Kunst und Wissenschaft, Sitte und Staatsverfassung, insbesondere kirchlich-religiöse Vorstellungen. Auch ist die Eigenart des Gewissens abhängig von den natürlichen Anlagen jedes einzelnen, seinen Beschäftigungen, Gewohnheiten, Leidenschaften.

b) Bildung des Gewissens durch den Unterricht. Da Wille und Gefühl im kausalen Abhängigkeitsverhältnis zum Denken stehen, so ist es nötig, dieses Fundament mit Hilfe des Unterrichts zu schaffen. Die Gesellschaftskreise allein sind nicht im stande, die verschiedenen Züge des Sittlichen in genügender Mannigfaltigkeit zur Anschauung zu bringen. Aber auch die abstrakte Darstellung der ethischen Verhältnisse würde nicht der richtige Weg sein, ethische Einsicht in der Kindesseele zu erzeugen. Vielmehr mufs zu diesem Zwecke der Weg der Anschauung betreten werden, welchen der geschichtliche Gesinnungsunterricht einschlägt. Dieser bildet den sittlichen Gedankenkreis durch die ethische Beurteilung der Personen der Geschichte, der Helden der dichterischen Schöpfung und der Gestalten der zwischen beiden stehenden Sage. Auch die Märchen- und Fabeldichtung bietet geeignete Stoffe zur Bildung der sittlichen Einsicht. Denn nicht nur die Menschen, sondern auch die als vernünftig gedachten Wesen unterliegen der sittlichen Beurteilung. Man beginne mit der Märchen- und Fabeldichtung, weil diese, im Kindesalter der Menschheit entstanden, dem geistigen Standpunkt des Kindes am meisten entspricht. Eine Gefährdung des Wahrheitssinnes steht durch sie keineswegs zu befürchten, da es beim Märchen nicht sowohl auf die reale als vielmehr auf die poetische (ethische) Wahrheit ankommt: »Das Märchen führt in ein ideales Reich der einfachsten sittlichen Verhältnisse ein; die Guten und Schlechten sind streng geschieden. Das Böse behält eine Zeitlang das Übergewicht, der endliche Sieg bleibt dem Guten. Und wie lebhaft erzeugt sich beim Märchen das Urteil über Gut und Böse, Recht und Unrecht! Rührende Bilder, besonders des Wohlwollens, der Treue, voll Leben und doch typisch, treffen wir viele an.« (Willmann.)

Andrerseits wird der naive Sinn der Jugend nie die im Märchen dargestellten Vorgänge als im wirklichen Leben wiederkehrende ansehen. Während die Fabel meist auf dem Gebiete des klugen und verständigen Handelns Lehren erteilt, sucht die Parabel ethische Wahrheiten zu veranschaulichen. Der spezifisch lehrhafte Charakter der Fabel- und Parabeldichtung läfst eine spätere unterrichtliche Verwertung, namentlich der letzteren, empfehlenswert erscheinen. Im weiteren Verlauf des Unterrichts eignet sich vielmehr zunächst die Robinsonerzählung zur Veranschaulichung ethischer Verhältnisse. Sie zeigt uns noch einmal die Entwicklung des Menschengeschlechtes aus dem ersten rohen Naturzustande zu allmählich immer höherer Bildung und Civilisation. Wenn auch das Familienleben unmittelbar keine Stätte in dieser Erzählung findet, so spiegelt sich sein Segen doch ergreifend in der Sehnsucht des Familienlosen.

Die Bedeutung der Geschichte zur Bildung der Einsicht in das Sittliche hat man zu allen Zeiten anerkannt. Neben der Religion wird sie vorzugsweise als ethischer Lehrstoff bezeichnet. Nach Luthers Meinung erscheint die Geschichte als die sittliche Weltordnung, ein Standpunkt, auf den auch Schillers Wort: »Die Weltgeschichte ist das Weltgericht« verweist. Wenn nun auch

die historischen Tatsachen diesem Satze oft widersprechen, so läfst sich doch namentlich daraus in der Geschichte das Walten einer göttlichen Macht erkennen, dafs ihr Gang einen, wenn auch nicht in gerader Linie verlaufenden, Weg in der Richtung zum Besseren erkennen läfst. Leichter sind die einzelnen Züge des Sittlichen und ebenso seines Gegenteils an den historischen Einzelpersönlichkeiten wahrzunehmen.

Damit nun die Geschichte ihre Aufgabe, auf dem Gebiete des Sittlichen zu leiten, erfüllen kann, ist es nötig, die historischen Persönlichkeiten dem Mafsstabe sittlicher Beurteilung zu unterstellen. Ihr Erfolg kann uns niemals berechtigen, die Heroen der Geschichte und die Helden des Geistes vom Zwange des Sittengesetzes freizusprechen. Das ethische Urteil mufs ohne Rücksicht auf das psychologische Zustandekommen des zu beurteilenden Wollens oder Handelns gefällt werden. Ist das verwerfende Urteil vom Standpunkte des Beurteilenden ausgesprochen, so wird auch auf die Erklärung der Entscheidungsgründe der Handlungsweise einzugehen sein, und man wird dadurch am leichtesten der Gefahr entgehen, den Zögling zu einer pharisäischen Verurteilung der historischen Personen anzuleiten.

Die biblische Geschichte tritt mit ihrem reichen ethischen Inhalte nicht nur der Profangeschichte ergänzend zur Seite; sie stellt sich unmittelbarer noch als diese in den Dienst der religiösen Seite der Erziehung, »indem sie die Stätte gibt, den Glauben an die göttliche Leitung des Menschengeschlechts im Zögling zu pflanzen«. Die fachwissenschaftliche Abstraktion fordert zwar eine Scheidung von Religion und Sittlichkeit; aber das Sittliche nimmt ganz von selbst eine religiöse Form an, da ja die Überzeugung von der Erreichbarkeit des sittlichen Ideales und die Hoffnung einer endlichen Verwirklichung des Guten Gegenstand des religiösen Glaubens sind. Die biblische Geschichte eignet sich am besten dazu, Sittlichkeit und Religion in engster Verknüpfung dem Zögling darzubieten, wenn auch nicht alle Stoffe derselben geeignet sind, dem sittlich-religiösen Gedankenkreise Vorstellungen zuzuführen, manche sich als pädagogisch unwichtig, manche sogar als schädlich erweisen.

Sollen die Gesinnungsstoffe in dem oben angedeuteten Sinne zur Gewissensbildung beitragen, so mufs dafür Sorge getragen werden, dafs die ethischen Urteile auf dem Wege des Abstraktionsprozesses entstehen, d. h. dafs das Neue, welches dem Schüler dargeboten wird, sorgfältig an das ihm schon bekannte Gedankenmaterial angeschlossen wird, dafs eine eingehende Vergleichung ähnliches oder entgegengesetztes mit dem ueuerworbenen zusammenstelle, dafs der Schüler zu dem Allgemeingültigen und Notwendigen aufsteige, das in den Gedankenkomplexen der vorhergehenden Stufen enthalten ist, dafs man endlich dafür sorge, dafs das Wissen ein Können werde. Dieser dergestalt fortschreitende Gang des Unterrichts bringt Verstärkung der ethischen Einzelurteile durch wiederholte Eindrücke, sorgt für deren Vereinigung und logische Einordnung in ein System und sichert den Gebrauch der erworbenen Grundsätze.

c) Bildung des Gewissens durch die Zucht. Das Wissen des Guten ist noch nicht das Wollen und Tun desselben und die Einsicht nicht ohne weiteres eine das Wollen des Menschen beherrschende Kraft. Darum hat die Erziehung Mafsnahmen zu treffen, dafs eine solche Verfassung der Persönlichkeit erzielt werde, in welcher der »Wille der Person der eigenen Einsicht in die idealen Willensverhältnisse beharrlich sich unterwirft«. Diese Mafsregeln veranstaltet die Zucht. Sie wendet sich dabei zunächst dem Gebiete des phantasierten Handelns und zwar im Bereiche des Sittlichen zu. Sie versetzt den Zögling in Lagen, in denen er dieselbe oder ähnliche ethische Gesinnungen betätigen kann, wie die an den betrachteten Personen hervorgetretene. Das Gebiet des wirklichen Handelns mufs gleichfalls pädagogisch kultiviert werden. Auch im wirklichen Handeln müssen Maximen und Grundsätze Betätigung erfahren. Die blofsen Vorsätze sind als Pflastersteine auf dem Höllenwege bezeichnet worden, und sie sind es, weil ein Wollen, das niemals zum Ziele gelangt, als ein blofses Wünschen bleibt, notwendig eine Schwächung des Willens zur Folge haben mufs. Jedes Tun dagegen läfst im Innern eine Spur zurück, die der Befestigung des Grundsatzes, aus dem heraus es ge-

schah, zu gute kommt. Die rechte Gewöhnung schafft das »Gedächtnis des Willens«. Auf den frühesten Stufen der Erziehung kann zur Erzielung desselben selbst der blinde Gehorsam in Anspruch genommen werden. In den meisten Fällen entsteht die das Schuldbewufstsein begleitende Unruhe nur aus Furcht vor der Strafe. Geht eine Reihe von Übertretungen ungestraft hin, so erlahmt das Kindesgewissen, ähnlich wie das Rechtsgefühl im Volke sinkt, sobald die Justiz eine lahme ist.

»Die sicherste, wenn nicht einzig sichere Stütze der Gewissenhaftigkeit ist die Wahrheitsliebe.« Die Verderbnis des Charakters nimmt meistens mit dem Lügen ihren Anfang. »Ist infolge von Übertretungen das Gewissen rege geworden, so wird es gerade durch die gelingende Lüge fast gänzlich wieder zum Schweigen gebracht.«

Die dauernde Harmonie zwischen Einsicht und Wollen verlangt einen langen erzieherischen Weg. Als innere Freiheit setzt sie absichtliche Selbstbildung voraus. Mit Bewufstsein mufs der Mensch demjenigen Geisteszustande selbst zustreben, in welchem die vernünftige Einsicht als das Edle, Schöne, Vernünftige und Sittlich-Religiöse im Mittelpunkte steht und der Wille — in königlicher Unabhängigkeit von Trieben, Leidenschaften, Begierden — sich dieser völlig unterwirft.

Literatur: Drobisch, Emp. Psychologie. — Strümpell, Vorschule der Ethik. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. Tl. II. — Drbal, Lehrbuch der emp. Psychologie. — Ziller, Philosophische Ethik. — Ohlawsky, Die Vorstellungen im Geiste des Menschen. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. Kap. 13. — Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. — Nahlowsky, Praktische Philosophie. — Strümpell, Psychol. Pädagogik. — Schmid, Encyklopädie, Art. Gewissen. — Braunschweig. Schulblatt 1889, Nr. 16. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen. Halle 1824. — Liefs, Über Kants Lehre vom Gewissen, Jahresber. des kgl. Pädagogiums in Züllichau. 1870. — Dr. Jahnel, Über den Begriff Gewissen in der griechischen Philosophie. Glatz 1872. — Hoppe, Doktor der Medizin und Philosophie, Das Gewissen. Regensburg 1875. — Dr. G. Schulze, Über den Widerstreit der Pflichten. Halle 1878. — Dr. Wernicke, Die Religion des Gewissens als Zukunftsideal. Berlin 1880. — A. Ritschl, Über das Gewissen. Bonn 1876. — Passavant, Das Gewissen. Frankfurt u. Erlangen 1857. — M. Carriere, Geschmack und Gewissen. Breslau 1882. — Dr. R. Hofmann, Die Lehre vom Gewissen. Leipzig 1866. — M. Kähler, Das Gewissen. Halle 1878. — C. Daub, Philos. und theol. Vorlesungen, herausgegeben von Marheineke u. Dittenberger. Berlin 1840. — Schopenhauer, Grundlage der Moral. — v. Gizycki, Die Ethik David Humes. Die Philosophie Shaftesburys. — Ulrici, Glauben und Wissen. — Wohlrabe, Kants Lehre vom Gewissen. Halle a. S. 1888. — Ders., Über Gewissen und Gewissensbildung. Ebenda. — Th. Elsenhans, Wesen und Entstehung des Gewissens. Leipzig 1894. — Staude, Zur Lehre vom Gewissen. Der deutsche Schulmann, III, 12. — Adams, Gewissen und Gewissensbildung. Ev. Schulblatt 1900, Nr. 1. — Oppenheim, Das Gewissen. Basel 1898. — Dr. G. Carring, Das Gewissen im Lichte der Geschichte sozialistischer und christlicher Weltanschauung. Berlin-Bern 1901. — Dr. J. Friedmann, Die Lehre vom Gewissen in den Systemen des ethischen Idealismus, historisch-kritisch dargestellt. Budapest 1904.

Halle a. S. Wohlrabe.

## Gewöhnung (Übung, Abrichten)

1. Begriff und Entstehung. Übung. 2. Allgemeine Wirkungen. 3. Bedeutung für die Erziehung im allgemeinen. 4. Bedeutung für den Zögling: a) mittelbare (Abrichten); b) unmittelbare Tugenden. 5. Bedeutung für den Lehrer. 6. Schlufs.

**1. Begriff und Entstehung. Übung.** Gewöhnung ist die Ausbildung von Gewohnheiten. Das Mittel der Gewöhnung ist »die Wiederholung relativ gleicher Eindrücke und der auf sie erfolgenden Reaktionen.« Hierdurch entsteht einerseits eine Reihe miteinander verbundener Vorstellungen und gegebenen Falls Bewegungen, andrerseits bei der Fähigkeit des Nervensystems, »Erregungen in Dispositionen aufzubewahren und diese miteinander in Verbindung treten zu lassen,« eine Ausbildung der Kanäle, die den Vorstellungen dienstbar sind, sowie der Wege, auf denen die Bewegungen sich vollziehen. Denn »es sieht ganz so aus, als ob Erregungen, die wiederholt von einem Punkte zum andern sich fortpflanzen, Widerstände aus den verknüpfenden Bahnen zur Seite schöben und die Wege freier, glatter und geläufiger machten.« Bei der Gewohnheit ist also ein doppeltes zu unterscheiden, ein psychisches und ein physisches Moment, und wenn man die Gewöhnung als das Band, das zwischen unsern Zentralorganen und

den Stationen der Empfindung, Vorstellung und Bewegung durch Einübung geknüpft wird, bezeichnet hat, so kann man die Gewohnheit das Ergebnis dieses Vorgangs nennen, das sich nunmehr betätigen will.

Die Gewohnheit entsteht aber nicht nur durch oft wiederholte Eindrücke, sondern auch manchmal durch einen einzigen starken Eindruck, und hierzu paſst wohl am besten die Bezeichnung der Gewohnheit als Gedächtnis des Gefühls oder des Willens. Sie entsteht ferner durch Nachahmung und sogar durch Vererbung, was schon Lessing wuſste, als er den Tempelherrn nach dem Bilde des Vaters durch Nathan charakterisieren lieſs bis auf das Streichen der Augenbrauen mit der Hand. Durch Gewohnheit können Anlagen erworben werden.

Bei der Entstehung von Gewohnheiten ist ferner zu bedenken, daſs sie entweder, sei es durch äuſsere Einflüsse, sei es durch inneren Drang — getrennt und vereint —, unbewuſst hervorgerufen werden und, wenn überhaupt, erst später klar in das Bewuſstsein eindringen, oder sofort mit vollem Bewuſstsein beginnen und nach und nach mehr oder weniger zu bewuſstlosen Tätigkeiten herabsinken.

Nun dürfen die Begriffe Gewöhnung (Gewohnheit) und Übung nicht, wie es geschehen ist, miteinander verwechselt werden. Übung ist eine fortgesetzte Wiederholung; Gewöhnung schlieſst auch Wiederholung ein, aber Gewöhnung setzt einen schon bestehenden Zustand voraus, dem man sich anbequemt, Übung will etwas schaffen, was noch nicht vorhanden ist. Nicht Gewöhnung, sondern Übung macht den Meister. Andrerseits wird nicht Übung, sondern Gewohnheit dem Menschen zur zweiten Natur. Gewohnheit ist etwas Fertiges, Übung etwas Werdendes; durch Übung kann man zu Gewohnheiten kommen, aber wenn gesagt wird: Aus Gewohnheit ergibt sich Übung, so faſst man Übung schon als »Fertigkeit«, ebenso wenn man sagt: Ich besitze groſse Übung im Klavierspiel. Die beiden Ausdrücke Übung und Fertigkeit gehören also eng zusammen. Durch Übung entstehen die Fertigkeiten des Lesens, Zeichnens, Malens, Reitens, Schwimmens usw., aber wenn auch diese Fertigkeiten oder Künste von dem »Meister« maschinenmäſsig, unbewuſst ausgeübt werden, so wird man sie doch nicht Gewohnheiten nennen. »Die taubstumme und zugleich blinde Laura Bridgman hat durch unermüdliche Übung des Tastsinns einen relativ hohen Grad von Intelligenz erreicht«, nicht durch Gewöhnung. Man kann die Übung gewohnheitsmäſsig betreiben, aber man wird nicht sagen: Ich übe die Gewohnheit, sondern ich pflege (erhalte) die Gewohnheit.

**2. Allgemeine Wirkungen.** Radestock (s. u.) nimmt drei allgemeine Wirkungen der Gewöhnung an: 1. Ersparung an Kraft; 2. Stärkung der Kraft in den körperlichen Organen und bei den verschiedenen einzelnen psychischen Funktionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Vorstellungsverbindung, Willenstätigkeit); 3. Einfluſs auf das gesamte psychische Leben des einzelnen (individuelles Gepräge), der Stände und der Nationen.

»Die Gewohnheit entlastet das Bewuſstsein von der Lenkung einer Menge untergeordneter Lebensverrichtungen; dadurch wird Kraft gespart, die auf die wichtigeren Hauptzwecke konzentriert werden kann.« Wie auſserordentlich wichtig ist z. B. das Gewöhnen an richtiges Sehen, das Gewöhnen an richtiges Erfassen, das Gewöhnen an richtiges Aussprechen, das Gewöhnen, die Hauptsache zu erkennen und festzuhalten; wie viel Kraft — und Zeit — kann hierdurch erspart und gewonnen werden! Wie sicher und rasch kann das Handeln werden, wenn die Reihen der untergeordneten Maſsnahmen gewohnheitsmäſsig, ohne weitere Überlegung, ablaufen! So ist es möglich durch Ausbildung von Gewohnheiten ein unentschlossenes Schwanken, das sich mit nebensächlichen Dingen aufhält, zu beseitigen.

Freilich ist dabei, wie Kurtidis (s. u.) richtig hervorhebt, nicht zu vergessen, daſs die Gewöhnung, so stärkend und befestigend sie auf das Denken und Wollen einwirkt, so schwächend für das Empfinden und Fühlen ist. (Das gilt aber nur für die sich anbequemende Gewöhnung, nicht für die Übung, »bei der die Wiederholung die Funktion stärkt«.)

Darum darf »die Strafe nie zu etwas Alltäglichem, Gewöhnlichem werden. Jede bloſse Wiederholung findet das Gemüt

›fer«. Darum darf »die Regelmäfsig-
ler Lebensordnung nicht in Einförmig-
usarten«, »Verödung und träumerische
ımpfung« würden die Folge sein.
n darf der Schüler nicht an stumpf-
ges Hinnehmen dessen, was der Lehrer
igt, gewöhnt werden. Die dozierende
:, die noch immer in unsern Schulen
ımmt, bei der sich der Lehrer mit
Gedanken beruhigt: das denkende
ifen besorgt der Schüler, ist zu be-
fen, der Notizenkram, den immer
Lehrer, z. B. auch im Geschichts-
richt für unumgänglich notwendig
ı, ist zu verbannen. Die Nahrung
kindlichen Geistes ist die Arbeit —
Magen mufs gefüttert werden.
lan sieht unschwer ein, dafs in ge-
n Fällen auch das Denken und
en durch die Gewohnheit, durch das
rgebrachte, abgestumpft wird. Immer
ist mit dem ungestörten Ablauf der
›hnheiten eine befriedigende Gesamt-
ıng verbunden: das Lustgefühl des
en Gelingens, des sicheren Verhaltens,
sich stets wiederholt. Dadurch ver-
:t sich mit der Gewohnheit die Nei-
und macht sie mächtig, ebenso wie
ıng, zu der sich Gewohnheit ge-
nach Goethe unüberwindlich wird.
so entstehen erworbene Anlagen.
ıs folgt, dafs Gewohnheiten, die bei
Zögling ausgebildet werden sollen,
vornherein mit Lustgefühlen zu ver-
fen sind, um sie ihm lieb zu machen.
a der Mensch trotz aller nicht nur
Galliern anhaftenden Begierde nach
m doch ein Sklave seiner Gewohn-
ı ist, so mufs man diesen Herren
f in das Gesicht sehen und der Bil-
schlechter Gewohnheiten mit aller
entgegenarbeiten. Es mufs z. B. die
edigung unerlaubter Begierden ver-
rt werden, denn mit der Befriedigung
st die Begierde. Es mufs vor allem
Ursache der Anreizung entfernt werden,
ist das nicht möglich, so hat die Ab-
ng einzutreten.

**. Bedeutung für die Erziehung im all-
:inen.** Will man nun die gewaltige
ıt der Gewohnheit der Erziehung
tbar machen, so mufs man beachten,
in manchen Fällen »die Gewohnheit
ı die Gewohnheit kämpft«; auch darf
man die Grenzen, die »die unvermeidlichen Bedingungen des psychischen Lebens, nämlich die der Ermüdung, des Hungers, des Schlafes, des Alters auferlegen,« nicht übersehen. Wenn ich den Schlaf und die Ermüdung heraushebe, so geschieht es deshalb, weil das noch nicht überall beseitigte Arbeiten der Schüler bis in die Nacht hinein und das Verlangen einer gleichmäfsigen Aufmerksamkeit viele anstrengende Schulstunden hintereinander beweist, dafs die Überbürdungsfrage noch nicht einmal nach dieser äufseren Seite hin gelöst ist.

Wie wertvoll nun auch die Gewöhnung für die Erziehung ist, so dafs ohne Gewöhnung eine Erziehung gar nicht möglich erscheint, so darf man doch nicht von der Gewöhnung als Erziehungsmethode sprechen; sie ist keine Methode sondern ein Mittel für die Erziehung. Ebensowenig richtig ist natürlich der Satz: »Das Wesen aller Erziehung ist schliefslich Gewöhnung«, oder die Behauptung, die Grundsätze eines Menschen entstünden durch Gewöhnung. Grundsätze sind Willensrichtungen, die z. B. auf dem Bewufstwerden der Schönheit ethischer Verhältnisse und der Einsicht in ihren Wert beruhen, Gewohnheit kann sie nur befestigen. Und Gewöhnnng ist nur die Grundlage, auf der das Erziehungsgebäude sich noch erheben mufs. Durch Gewöhnung allein kann der Mensch nicht erzogen werden. Bei Pflanzen und Tieren kommt man über Gewöhnungen nicht hinaus, aber die Erziehung des Menschen steckt höhere Ziele.

**4. Bedeutung für den Zögling**: a) mittelbare Tugenden (Abrichten). Für unsere Zwecke mufs nun die Frage nach den Gewohnheiten beantwortet werden, die als eine Macht auf den Zögling einwirken sollen. In den ersten Jahren des Kindes ist das Gewöhnen nichts anderes als ein Abrichten. Wie das Tier an Reinlichkeit, an Gehorsam mechanisch gewöhnt wird, so auch das Kind. Ohne Angaben der Gründe weist der Erzieher das Kind an, ohne Verständnis für die getroffenen Anordnungen mufs es sich fügen; wenn nötig, darf man auch vor Zwangsmitteln nicht zurückschrecken. Dieses Abrichten herrscht auch in den ersten Schuljahren noch vor: Das Kind mufs sich willenlos der Schulordnung anpassen, und die genannten Ge-

wöhnungen, wozu z. B. das Stillesitzen, das Aufmerken, die Pünktlichkeit kommen (wenigstens werden sie jetzt mehr betont), werden weiter gepflegt. Auf diesem Abrichten beruht ein wichtiger Teil der Kindererziehung: die Regierung. Sie hat jene abrichtende Gewöhnung zum Zweck, und ohne Regierung ist ein Unterricht überhaupt unmöglich. Es können nicht alle Gewohnheiten, die man zur Unterstützung des Unterrichts ausbilden kann und mufs, hier angeführt werden, denn auch hierbei entscheidet die Individualität des Kindes und anderer Umstände, aber einige wenigstens seien erwähnt. Der Unterricht darf nie beginnen, wenn noch welche unruhig sind oder noch aufserhalb des Schulzimmers sich aufhalten; lieber ist da eine längere Pause zu gewähren. Ein gutes Mittel, die nötige Ruhe und Aufmerksamkeit in der Stunde zu wahren, besteht darin, dafs der Lehrer sich stets ansehen läfst, wenn nicht an der Karte oder Tafel gearbeitet wird. Es sollen die Kinder zur Stetigkeit erzogen werden, alles fahrige Wesen ist zu bannen; wesentlich trägt hierzu bei, dafs weder die Schüler noch die Geräte in der Schule (Bänke, Tafel usw.) von Zeit zu Zeit ihre Plätze wechseln dürfen; nicht einmal der Lehrer darf — abgesehen vom Schreib- und Zeichenunterricht — ohne dringende Veranlassuug seinen Platz verlassen, so dafs das Auge des Schülers an ihm einen festen Ruhepunkt hat. Dem auf- und abgehenden Lehrer folgt das Auge und der Körper des Kindes, und dies wird so durch ihn selbst zur Unruhe verleitet. Auch dann wird Ruhe und Ordnung gestört, wenn der Lehrer dem Kinde nachgibt zu antworten, wie und wenn es ihm beliebt. Die Frage ist wohl an alle Schüler zu richten, aber nur einer darf antworten. Der Affekt des blinden Eifers, die Antwort zu geben, ist durchaus zu dämpfen. (Vergl. im übrigen die auf sorgfältig durchgebildeter Erfahrung beruhende Sammlung von Regierungsmafsregeln in den Materialien zur speziellen Pädagogik von T. Ziller, herausgegeben von M. Bergner, Dresden 1886, S. 9 ff.)

Kommt es nun bei den disziplinarischen Mafsregeln, wie auch das Vorstehende beweist, zunächst darauf an, dafs in der kindlichen Seele alles das fern gehalten und unterdrückt werde, was störend auf den Verlauf des Unterrichtes und der ganzen Erziehung einwirken würde, auf die unbewufsten mittelbaren Tugenden des Aufmerkens, Stillesitzens usw., so ist damit die Bedeutung abrichtender Gewöhnungen für die Erziehung noch nicht erschöpft. Der Erzieher hat auch Veranstaltungen zu treffen, um bewufste mittelbare Tugenden dem Zögling anzugewöhnen. Hier ist natürlich von einem reinen Abrichten nicht mehr die Rede. Kann man das Kind, dem das Stillesitzen noch als Zwang erscheint, mit einem jungen Bäumchen, das an gerade Haltung gewöhnt wird, vergleichen, und könnte man bei den mechanischen Gewöhnungen, die durch die Forderung des blinden Gehorsams bedingt sind, an die Dressur der Tiere denken, so hören diese Vergleiche sofort auf, so sind die Gewöhnungen bei Kindern ganz anders zu betrachten, wenn man über jenes erste notwendige Abrichten hinausgeht. Schon die Tugend der Reinlichkeit beruht bei dem Kinde je älter desto mehr auf Einsicht. So nehmen dann die mittelbaren Tugenden der Reinlichkeit, der Ordnung, des Fleifses, der Genauigkeit, der Sauberkeit, der Schamhaftigkeit, der Mäfsigkeit, der Höflichkeit eine höhere Stufe ein als jene mittelbaren Tugenden der mechanischen Gewöhnungen, wenn sie auch in die Zeit des abrichtenden Gewöhnens zum Teil recht weit hineinreichen.

Man könnte meinen, auch die erste Gruppe von Tugenden, das Stillesitzen, Aufmerken usw., würde allmählich von der Einsicht des Zöglings gefordert, es müfste ihm zum Bewufstsein kommen, dafs ohne sie ein Unterricht unmöglich ist, und darum würde er sich diese Tugenden anzueignen suchen. Dem widerspricht aber schon die Erfahrung. Noch ältere Schüler sind, wo es irgend angeht, unaufmerksam; ihr vorgeschrittener Geisteszustand wird sogar von ihnen benutzt, diese Unaufmerksamkeit und ähnliches zu verdecken. Es wird wohl selten vorkommen, dafs ein Schüler aufmerksam ist, um aufmerksam zu sein, nur dann tritt die freiwillige Aufmerksamkeit, die ja »im umgekehrten Verhältnis zur Bewegung« steht, ein, wenn der Stoff fesselt. Der innere Grund aber, warum diese Tugenden so selten aus Ein-

sicht geübt werden, ist wohl der, dafs ihr Mangel in keiner Weise ein Charakterfehler zu sein scheint. Nur kann leicht ein solcher daraus entstehen, z. B. die Neigung, den Lehrer unter allen Umständen zu ärgern. Wir kommen also bei jener ersten Gruppe von mittelbaren Tugenden nicht weit über das blofse Abrichten, über die mechanischen Gewöhnungen hinaus. Ganz anders ist es wie gesagt bei der zweiten Gruppe (Reinlichkeit, Fleifs usw.). Hier wird die Einsicht des Zöglings zum Teil schon sehr bald so stark, dafs sein Tun derselben entspricht. Es entsteht mit der Gewöhnung allmählich die Lust an der Sache. Zumal das ästhetische Interesse regt sich sehr früh, die Idee der Vollkommenheit übt ihren Einflufs aus. Der Schüler ist reinlich und sauber bei der Behandlung seiner Bücher, um saubere Bücher zu haben, er ist auch fleifsig, um sein Pensum zu können.

Es würde zu weit führen, wollte ich eingehend die Art und Weise besprechen, wie der kindliche Geist an diese zweite Gruppe von Tugenden gewöhnt wird; auch hier ist nur möglich, einiges herauszugreifen. So wird die Reinlichkeit gefördert durch ausgiebige Benutzung des Schutzblattes für die aufliegende Hand beim Zeichnen, Schreiben usw., des Stockes, des Stäbchens bei der Benutzung der Wandkarte, des Atlas. Der Sinn für Ordnung, Regelmäfsigkeit und Genauigkeit wird unter anderem geweckt durch genaues Festhalten an Regeln, die für die Anfertigung aller schriftlichen Arbeiten gegeben werden.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergibt sich, dafs bei aller Erziehung zunächst ein wirkliches Abrichten des kindlichen Geistes zu mechanischen Gewöhnungen zu erfolgen hat. Hand in Hand mit denselben — eine scharfe Trennung ist überhaupt bei diesen Verhältnissen unmöglich —, sie fortsetzend und ergänzend, gehen die Gewöhnungen, deren Richtigkeit und Notwendigkeit von dem Zögling selbst mehr und mehr eingesehen wird.

b) unmittelbare Tugenden. Ihre eigentliche Bedeutung aber, die sie zu aufserordentlich wichtigen Faktoren der Erziehung macht, erhalten die besprochenen Gewöhnungen an mittelbare Tugenden dadurch, dafs sie die Grundlage bilden für alle höheren Gewöhnungen, für die Gewöhnungen der unmittelbaren Charakterbildung, der Zucht. Der Zögling mufs jenen Vorkursus durchgemacht haben; er mufs schlechthin gehorchen können, soll er dazu kommen, sich unbedingt zu beherrschen, er mufs an Sauberkeit und Schamhaftigkeit sich gewöhnt haben, soll, die Wahrheit zu sagen, ihm zur andern Natur werden. Nur wenn Aufmerksamkeit und Fleifs bei ihm erzeugt worden sind, wird es ihm möglich sein, den Geist zu sammeln und seine Tätigkeit auf einen Punkt zu richten, er wird sich gewöhnen an ein mit nützlicher Tätigkeit ausgefülltes Leben.

Aber auch diese höchsten Gewöhnungen sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Auerbach hat nicht recht, wenn er sagt (Radestock, XIII): »Gute Gewohnheiten ersetzen viele gute Grundsätze.« Es ist natürlich sehr viel wert, wenn ein Mensch ohne gute Grundsätze wenigstens gute Gewohnheiten hat, aber von einem Ersatz kann nicht gesprochen werden. Freilich läfst man sich leider oft an guten Gewohnheiten genügen und täuscht sich und andere über die mangelnden Grundsätze. Alle rechte Erziehung wird ein klares, scharf bestimmtes Wollen zu erzeugen suchen, aus dem ein tatkräftiges, vollbewufstes Handeln hervorgeht. Dem Erziehungszwecke genügt nicht, wenn die Wahrheit gewohnheitsmäfsig gesagt wird, etwa weil das Lügen sich nicht schickt, sondern der Zögling mufs die Schönheit der Wahrheit, die Häfslichkeit der Lüge klar eingesehen haben und sich demgemäfs entscheiden. Bietet die Gewöhnung hier keinen Ersatz, so ist sie doch keineswegs zu entbehren, vielmehr fällt ihr auch für die direkte Ausbildung des Charakters eine grofse Rolle zu: sie erleichtert, ja ermöglicht oft erst die Aneignung einer rechten Gesinnung und ein entsprechendes Rechttun. Will der Erzieher volles Bewufstsein, klare Einsicht dafür wecken, dafs die sittlich-religiöse Gesinnung eine Kraft des Willens ist, die in die Welt eingeht, ihre Verhältnisse mit ihrem Geiste durchdringt und umzugestalten sucht; will er den Zögling zu dieser Tätigkeit befähigen, so mufs er für erhaltende Einflüsse sorgen: immer wieder aufs neue ist das für richtig er-

kannte Denken, Reden und Tun zu üben sowohl im Haus, als in der Schule; freilich genügen hier nicht Unterweisungen, Ermahnungen u. dergl., auch nicht eingelernte Redensarten, sondern Erlebnisse sind notwendig. Da nun das Leben des Zöglings in der Regel wenig Verwickelungen zeigt und nicht in allen Stücken kontrolliert werden kann, so hat um so mehr der Unterricht in Verhältnisse zu versetzen, die mit Leben erfüllt sind, und zwar so völlig, daſs der Zögling sie zu erleben glaubt.

Diese Einflüsse müssen naturgemäſs um so wirksamer sein, je weniger sie vereinzelt auftreten, je mehr sie in sich zusammenhängen und planvoll angeordnet sind. Darum wird ein »gewohnheitsmäſsiges Wollen« am besten entstehen durch zusammengehörige Stoffe, durch ein Lehrplansystem, bei dem die Vorstellungsreihen kunstvoll in der Seele des Zöglings zusammengesetzt werden und fortwährend, weil bekannt, gefestigt werden können. Ist der ethische Gehalt etwa aus einer Geschichte gewonnen und von dem Schüler als durchaus richtig erkannt, dann muſs die Gewöhnung als bindender Mörtel hinzutreten. Immer wieder ist auf die ethische Wahrheit, auf den religiösen Ausspruch im Unterricht hinzuweisen, dem Schüler muſs im Leben oder durch Vorführung ähnlicher Verhältnisse immer wieder Gelegenheit gegeben werden, die gewonnenen Grundsätze zu betätigen. Von groſsem Wert ist hier das phantasierte Handeln. Man gewöhne aber auch den Zögling, das Böse zu meiden; ängstlich muſs jedem Fehltritt vorgebeugt werden; denn aller Anfang ist schwer: auch in der Sünde, und je länger diese Schranke gewahrt wird, desto mehr Zeit hat die Entwicklung des Zöglings, das »gewohnheitsmäſsige Rechttun« zu festigen, desto schwerer wird der Anfang zum Bösen.

In der angegebenen Weise ist der Zögling zu gewöhnen an Wahrhaftigkeit, an Selbstbeherrschung; so ist z. B., falls ein Affekt zu entstehen droht, an einen für wahr erkannten Satz, an eine Person, die sich zu beherrschen wuſste, zu erinnern, und diese Unterstützung, dargeboten von der rechten Lehrerpersönlichkeit, wird wohl selten ihren Zweck verfehlen. Wie wertvoll ist auch die Gewöhnung, für die verschiedenen Lebenslagen Sprüche einzuprägen; droht dann eine Versuchung, so erhebt sich wohl der rettende Spruch über die Schwelle des Bewuſstseins. Vor allem aber ist allmählich die Gewöhnung an bewuſstlosen Gehorsam, der auf der untersten Stufe zu fordern ist, demzufolge das Kind, ohne nach dem Grund zu fragen, den Willen des Erziehers befolgt, in eine Gewöhnung an »freien pflichtmäſsigen Gehorsam« umzuwandeln. Der Zögling ist mehr und mehr anzuhalten, sich Rechenschaft abzulegen über sein Tun und Lassen und aus freiem Entschluſs das Gute zu wählen. Er muſs Gehorsam üben gegen sich selbst, d. h. gegen sein besseres Selbst. Der Gehorsam zieht sich wie ein roter Faden durch alle Erscheinungsformen der Gewöhnung hindurch.

**5. Bedeutung für den Lehrer.** Doch nicht nur für den Zögling, auch für den Erzieher, den Lehrer sind feste Gewohnheiten unentbehrlich. Nicht will ich reden von den vielen kleinen Gewohnheiten, die in ihrem mechanischen Verlauf für ihn und für den Zögling eine Ersparung an Zeit und Kraft bedeuten, auch nicht von der Gewöhnung an peinliche Pünktlichkeit und ähnliche Tugenden oder von der Gewöhnung an ein pflichtgemäſses und unbedingt sittliches Handeln, sondern von der Sitte, die durch fleiſsiges Gewöhnen für das Erziehen und Unterrichten eine Herrscherin werden muſs. Die Sitte ist das Ergebnis gewissenhafter theoretischer Überlegung. Sie muſs den Erzieher während seiner Tätigkeit leiten, damit er einerseits nicht einem subjektiven, zufälligen Handeln, dem der bloſse Praktiker so leicht ausgesetzt ist, anheimfällt, andrerseits nicht der Leichtigkeit, Sicherheit und Raschheit des Urteilens und Tuns entbehrt, die dem erwägenden und überlegenden Theoretiker so oft abgeht. Der Erzieher soll so heimisch sein in der Theorie, er soll sich so gewöhnt haben, daſs er im Augenblick des Handelns sich gar nicht mehr des Grundes für dasselbe bewuſst ist. Er soll völlig beherrscht werden von der Sitte, die theoretisch durchgebildet ist. Sein Denken und Fühlen soll durch sie fortwährend beeinfluſst sein. Selbstverständlich sind zur Verwirklichung dieser Forderungen theoretische und praktische Übungen unerläſslich, und diese sind

vor allem an pädagogischen Universitätsseminaren zu bewirken. Ihnen fällt die Aufgabe zu, Gewöhnungen und Sitten, denen der Zögling unterworfen werden soll, auf ihren Wert wissenschaftlich zu prüfen und die Art und Weise ausfindig zu machen, wie sie am besten bei den Zöglingen anzuwenden sind. Es handelt sich also um eine Wissenschaft, zu der durch stete Übung die Kunst hinzutritt. Und diese Kunst kann und mufs erlernt werden, denn auch der von Natur mit dem trefflichsten Lehrgeschick ausgestattete Praktiker wird es ohne Theorie nie zu einem auf Einsicht beruhenden Handeln, das bewufsten Gewöhnungen entspringt, bringen; und das allein kann doch nur als mit der Würde eines Lehrers, der ein Mensch in des Wortes edelster Bedeutung sein will, vereinbar bezeichnet werden.

**6. Schluß.** Sind die rechten Gewöhnungen in ihrem ganzen Umfange ausgebildet, dann verbindet der Geist der Regelmäfsigkeit und Ordnung den Zögling mit dem Erzieher. Der Schüler lernt und arbeitet, weil er es gar nicht anders weifs, er ist aufmerksam und fleifsig, ohne erst vom Gebot des Lehrers getrieben zu werden; Lug und Betrug kann gar nicht aufkommen. Für die Schule wird der ideale Zustand allerdings erst dann näher gerückt, wenn Schule und Haus auch hier Hand in Hand gehen, wenn die Sitte der Schule als die Fortsetzung der häuslichen Sitte erscheinen kann.

Durch die Gewöhnung zum Guten ist die Verhütung des Bösen gegeben. Schlechte Sitten werden durch gute verdrängt; je mehr man gute Sitten annimmt, desto mehr entwöhnt man sich der schlechten. Von einem Verwöhnen kann natürlich hier nicht gesprochen werden oder von andern Nachteilen, z. B. von Mechanismus im Denken und Handeln. Der ergibt sich wohl bei allem Abrichten, bei Gewohnheiten des täglichen Lebens, auch in der Amtsführung, aber nicht in der Gewöhnung zum Guten, denn hier ist jeder Fall anders, und wenn man auch gewohnheitsmäfsig sich für das Gute entscheidet, so bedarf doch jeder Fall vor der Entscheidung der seiner Eigenart entsprechenden Überlegung.

Literatur: Allgemeine Pädagogik von Ziller. 2. Aufl. Leipzig 1884; s. Register. — Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung von Dr. Paul Radestock. 2. Aufl. Berlin 1884. — Gewöhnung und Gewohnheit. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. (Dissertation — Jena.) Von Aristoteles P. Kurtidis. Athen 1893. — In beiden Schriften weitere Literaturnachweise.

Eisenach. A. Göpfert.

## Glauben und Wissen
mit Beziehung auf den Schulunterricht

1. Wort- und Begriffserklärung. 2. Verhältnis von Glauben und Wissen. 3. Der religiöse Glaube und das Wissen. 4. Gewifsheit, Grenzen des Glaubens und Wissens. 5. Glaube und Wissen im Unterricht. 6. Ziel der Erziehung zum Glauben. 7. Methode der Erziehung zum Glauben. 8. Glaubenssystem.

**1. Wort- und Begriffserklärung.** Auf einen doppelten Zweck ist jeder Unterricht bezogen. Er soll einmal Kenntnisse mitteilen, das andere Mal das Wollen des Zöglings bestimmen. Wissen und Fähigkeit zum moralischen Handeln sind seine Ziele. Darum ist die Bemerkung Herbarts zutreffend: »Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.« (Herbart, Allgemeine Pädagogik, Einleitung.) Die Forderung des moralischen Handelns aber weckt sofort das Bedürfnis nach Religion. Diese ruht auf dem Glauben, ist überhaupt nichts andres als Glauben. Der erziehende Unterricht hat demnach die Aufgabe sowohl für das Wissen als für den Glauben des zu Erziehenden zu sorgen, und so wird für ihn die Frage von Bedeutung, wie sich diese beiden: Glauben und Wissen zueinander verhalten. Dies wieder kann nur bestimmt werden durch die Einsicht in das Wesen des Glaubens uud Wissens. Die erste Frage ist also: Was heifst »Glauben«?

Das Wort »Glauben« hängt nach Professor Leo (mitgeteilt in Kahnis, Die lutherische Dogmatik I, 139 ff.) zusammen mit dem alten »loup«, Deckendes, Schützendes. Glauben, in alter Form galoupian, würde dann »mitdecken«, »mitschützen«, »in die Verantwortung mit eintreten« bedeuten und gleich sein dem »Sich zu einer Überzeugung bekennen«, »seine Person für et-

was einsetzen«. Andere leiten Glauben ab von »lub«, gefallen, gutheifsen, für wertvoll halten. Im Grunde genommen gehen aber beide Ableitungen auf dasselbe hinaus. Der Ausdruck »Glauben« hat nun verschiedene Bedeutungen gewonnen: 1. Er will bald soviel sagen, als für wahr, für richtig halten, ohne dafs dabei auf Gründe Rücksicht genommen ist. 2. Wird er gebraucht in dem Sinne von vermuten, für wahrscheinlich ansehen (ich glaube, dafs es heute ein Gewitter geben wird). Hierbei kommen Gründe, die zu dieser Vermutung führen, in Betracht. 3. Versteht man unter »glauben« soviel als sich einbilden, eine Annahme machen (ich glaube stark zu sein), wobei wieder Gründe zum Bewufstsein kommen, die aber nur subjektiver Natur sind, nur von dem als gültig angesehen werden, der sich etwas einbildet. 4. Glauben heifst aber auch, sein Vertrauen auf etwas, oder auf eine Person setzen, wozu wiederum Gründe vorhanden sein müssen, aber Gründe andrer Art, als dort, wo es sich nur um das Fürwahrhalten handelt. In den drei erstgenannten Bedeutungen steht das Glauben in enger Beziehung zu dem »Wissen«.

Wissen, mittelhochdeutsch »Wizzen« stammt aus der Wurzel »wid«, soviel als finden, sehen (videre). Es kann verschiedene Grade haben: 1. etwas im Gedächtnis halten, 2. die Fähigkeit zu etwas haben (er weifs zu leben, er weifs zu gefallen), 3. eine klare Erkenntnis, eine deutliche Vorstellung von etwas haben (er weifs den Zusammenhang einer Sache mit einer andern). 4. Gewifsheit von etwas besitzen (er weifs, dafs sein Onkel kommt, dafs seine Eltern für ihn sorgen). — Noch deutlicher werden beide Ausdrücke »Glauben« und »Wissen«, wenn ihr konträrer Gegensatz in Betracht gezogen wird. Der konträre Gegensatz von Glauben ist Meinen, der des Wissens ist die blofse Ansicht, die jemand hat. Ganz allgemein angesehen werden Glauben und Wissen immer zusammengehören. Kein Glaube ohne Wissen, ohne Kenntnis dessen, was ich für wahr halte, was ich vermute, worauf ich mein Vertrauen setze. Kein Wissen ohne Glauben. Wir müssen das Aussagen unserer Sinne bei der Wahrnehmung von sinnlichen Gegenständen für wahr halten. Wir müssen bei der Erforschung der Natur, bei dem Aufsuchen ihrer Gesetze, Zweckmäfsigkeit der Welt annehmen, eine Weltordnung voraussetzen. Jede Wissenschaft, auch die Mathematik nicht ausgenommen, beruht auf Glauben, auf Voraussetzungen (Hypothesen), Axiomen.

Werden nun Glauben und Wissen mit einander verglichen, so pflegt man nicht selten zu erklären: der Glaube ist eine Art dunkler Vorstellungen, ein Ahnen, ein unwillkürliches, wie instinktmäfsiges Fürwahrhalten, ein undeutliches Wissen, das Wissen aber ein klares Einsehen, ein deutliches Vorstellen und Erkennen. Doch mit dieser Erklärung ist wenig gewonnen und kaum das rechte Verhältnis von Glauben und Wissen auf einen zutreffenden Ausdruck gebracht. Nicht viel besser ist es, wenn gesagt wird: das Glauben ist ein Wissen ohne Bewufstsein der Gründe, das Wissen ein Glauben mit Gründen. Kant führt aus: Meinen ist ein mit Bewufstsein sowohl subjektiv als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das Meinen nur subjektiv zureichend und wird zugleich für objektiv unzureichend gehalten, so heifst es Glauben. Das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten heifst Wissen. Diese Bemerkungen sind jedenfalls richtig, und so darf im allgemeinen Glauben als Fürwahrhalten aus subjektiven Gründen, Wissen als Fürwahrhalten aus objektiven Gründen angesehen werden. Weiter aber ist nach Kant zu unterscheiden zwischen einem Fürwahrhalten aus theoretischen und einem Fürwahrhalten aus praktischen Gründen. Das Fürwahrhalten aus theoretischen (logischen) Gründen bezieht sich auf das Denken, das blofse Erkennen oder Begreifen ohne die Absicht des Handelns, wie man etwa für wahr halten kann, dafs andere Weltkörper auch Bewohner haben, gleich der Erde. Das Fürwahrhalten aus praktischen Gründen zielt auf das Handeln ab. Darnach gibt es einen doktrinalen Glauben, wie Kant ihn nennt, der ein theorethisches Fürwahrhalten ist, einen pragmatischen Glauben, der aus subjektiv-praktischen Gründen handelt und einen praktischen (moralischen) Glauben, der [illegible] jektiv (für jedermann) gültigen [illegible] handelt. Subjektiv bildet dabei d[illegible] satz einmal des Innerlichen und

zu dem von aufsen her oder durch unbedingten Zwang Aufgedrängten, das andere Mal des Einzelnen zu der Gesamtheit. (Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart, 2. Aufl. S. 25 ff.). Das Meinen wäre demgemäfs ein Fürwahrhalten ohne alle Gründe, das Glauben ein Fürwahrhalten entweder aus subjektiv theoretischen, oder aus subjektiv praktischen, oder aus objektiv praktischen Gründen, das Wissen aber ein Fürwahrhalten aus objektiv theoretischen Gründen.

Der Glaube aus objektiv-praktischen Gründen, die für jedermann gültig sind, ist der moralische oder richtiger, der religiöse Glaube als Vertrauen auf die sittliche Weltordnung und auf Gott, der diese Ordnung schuf und allenthalben aufrecht erhält. Den religiösen Glauben, allgemein gefafst, teilt Kant in folgende Arten: 1. der historische Glaube, der sich auf äufsere Tatsachen oder auf Nachrichten von denselben stützt, im weiteren Sinne jeder Kirchen- und nach Befinden auch Offenbarungsglaube. Dieser kann auch empirischer Glaube genannt werden, sofern er sich auf (sinnliche) Erfahrung beruft, 2. der moralische, oder auch der lebendige Glaube. Er wirkt durch Überzeugung auf den Willen, befähigt zum guten Handeln und ruht auf dem Prinzipe des guten Lebenswandels. Nicht aus theoretischem, sondern aus praktischem Bedürfnis geht er hervor, als ein Bedürfnis, welches durch die Moral entsteht. Der moralische Glaube ist das Vertrauen auf die moralische Zweckmäfsigkeit der Welt und auf Gott als den moralischen Urheber der gesamten Schöpfung, deren Zweck das Reich Gottes, ein auf dem moralischen Gesetze ruhendes Gemeinwesen, ist. Die christlichen Dogmatiker unterscheiden: fides divina, Glaube aus religiösen Gründen, Annahme der göttlichen Offenbarung, weil sie göttlich ist, die durch den heiligen Geist gewirkt wird, und fides humana, Glaube aus menschlichen Gründen, fides historica, Glaube an die geschichtlichen Tatsachen, Fürwahrhalten derselben, und fides salvifica, heilswirkenden Glauben, auch fides justificans und renovans (rechtfertigender Glaube), fides generalis, die ganze Heilsoffenbarung umfassend, und fides specialis, die als allein seligmachend sich auf den Versöhnungstod Christi bezieht, fides explicita Glaube, der sich auf genaue Kenntnis der Kirchenlehre stützt und fides implicita, der ohne solche genaue Kennntnis der Kirchenlehre zustimmt, fides informis, das blofse Fürwahrhalten mit dem Verstande und fides formata, die das Prinzip der Liebe an sich trägt und durch die Liebe tätig ist, fides directa, unmittelbarer und fides reflexa, durch Reflexion vermittelter Glaube, endlich fides quae creditur, gleichbedeutend mit dem historischen Glauben, der objektive Glaube (fides improprie dicta) und fides qua creditur, der subjektive Glaube, fides proprie dicta. Die Teile oder Stufen des Glaubens sind: notitia, Kenntnis dessen, was zu glauben ist, sie ist Voraussetzung des Glaubens, assensus, die Zustimmung zu dem, was geglaubt werden soll, und fiducia, das Vertrauen, als Akt des Willens, nicht mehr nur des Intellekts.

**2. Verhältnis von Glauben und Wissen.** Soll nun das Verhältnis von Glaube und Wissen festgestellt werden, so mufs die Antwort ganz verschieden ausfallen je nach dem, was man unter Glauben versteht. Glauben ist entweder Fürwahrhalten oder Vertrauen. Als Fürwahrhalten bewegt er sich mit dem Wissen auf demselben Boden, sofern er sich auf Gründe der Erfahrung und zwar der sinnlichen Erfahrung beruft. Daher kann er hier auf diesem Boden mit dem Wissen in Widerstreit sein als Meinen, das jedes Grundes entbehrt, ebenso als Fürwahrhalten aus subjektiven theoretischen Gründen, während das Wissen sich auf objektive theoretische Gründe stützt. Doch der Mensch kann nicht ausschliefslich auf dem Boden der sinnlichen Erfahrung bleiben, wird mit seinem Innenleben über die Grenzen der sinnlichen Erfahrung hinausgedrängt und eben dort, wo die sinnliche Erfahrung für ihn aufhört, beginnt das Gebiet des Glaubens im engeren Sinne. Die Grenze der Sinnenwelt ist die Grenze des Wissens. Was den Menschen über diese Grenzen hinausdrängt, hat seine Ursache in dem einem jedem Menschen innewohnenden Einheitstriebe. Er vermag nicht zu ruhen, bevor er Einheit in seinem Fühlen, Denken und Wollen erreicht hat. Das Fühlen des Menschen verlangt Harmonie, wie sie sich in der Zweckmäfsigkeit und Schönheit der Welt

darstellt und treibt daher zu der Annahme eines Welteinklangs, der durch eine höchste Vernunft hervorgebracht wird und dem Bau der Welt schon als Plan zu Grunde gelegt ist. Dieses führt zu dem Glauben an Zwecke in der Welt und an einen Weltordner. Der so entstehende Glaube darf der ästhetische genannt werden. Wie das Fühlen drängt auch das Denken zur Ergänzung der Wirklichkeit. Der Mensch sucht Zusammenstimmung seiner Erkenntnisse, ein systematisches Ganzes, das er als solches begreifen möchte und mufs darum von dem, was er wahrnimmt, zu einer letzten, oder höchsten Ursache in seinem Denken fortschreiten. Sie findet er nicht innerhalb der sinnlichen Erfahrungswelt und mufs daher über dieselbe hinausgehen. Dieser Glaube darf der methaphysische genannt werden. Doch der Mensch hat auch die Fähigkeit des Wollens und auf Grund derselben einen Trieb zum Handeln. Er ist also genötigt Einheit des Willens und Handelns zu suchen und findet diese nur in dem Wollen und Handeln nach dem Moralgesetz. Daher ist er genötigt, eine moralische Ordnung der ganzen Welt anzunehmen. Das ist der moralische Glaube. Er fordert die Übereinstimmung der Sinnenwelt zu dem Zwecke der Moral, das höchste moralische Gut. Doch alle drei von dem Menschen gesuchten Einheiten müfsten problematisch bleiben ohne den Glauben an eine moralische Intelligenz als letzte Ursache alles Daseienden, und so mufs der Glaube an einen persönlichen Gott entstehen, der religiöse Glaube, der in dem Christentum zu seiner Vollendung gebracht ist. Weder der ästhetische, noch der metaphysische, noch der moralische und religiöse Glaube aber können mit dem Wissen in Widerstreit geraden, weil sie gar nicht auf dem Gebiete des Wissens, der Welt der Erfahrung sich bewegen, sondern über die Grenzen der Erfahrung hinausgehen. Sie bewegen sich ausschliefslich in der des Idealen. Solcher Glaube ist nicht ein Fürwahrhalten, sondern Vertrauen. Ihn erklärt auf eine schöne und allgemein verständliche Weise das Wort des Hebräerbriefes als »eine gewisse Zuversicht des, das man hofft und nicht zweifelt an dem, das man nicht sieht.« (Hebr. 11, 1.) Als besondere Arten des Glaubens lassen sich innerhalb des Christentums noch unterscheiden: Der seligmachende (oder rechtfertigende) Glaube, der alles haben und sein will allein durch Gott, ohne auf irgend etwas andres, ohne auf die eigenen Werke sich zu verlassen, der Historienglaube, der in dem Fürwahrhalten geschichtlicher Tatsachen besteht, aber eben deshalb nicht als reiner Glaube angesehen werden kann, der Kirchenglaube, den irgend eine Kirchengemeinschaft vorschreibt als Zustimmung zu den von ihr aufgestellten Glaubenssätzen, der einfältige Glaube, der ohne Gelehrsamkeit in naiver Kindlichkeit das Herz der christlichen Offenbarung öffnet. Er gerade ist der rechte, er soll wachsen, soll zum vollendeten Glauben werden, der für Menschen nur als allmähliche Annäherung gedacht werden kann. (Vergl. Christl. Welt 1890, S. 46—51.) —

**3. Der religiöse Glaube und das Wissen.** Der religiöse Glaube und das Wissen, die Religion und das theoretische Erkennen sind also zwei voneinander völlig verschiedene geistige Funktionen des Menschen. Der Glaube erhebt sich über die Sinnenwelt aus einem praktischen Grunde, um Freiheit und Sicherheit des moralischen Handelns zu gewinnen. Das theoretische Erkennen überschreitet gleichfalls die Grenze der Sinnenwelt, aber nur um die Gesetze des Denkens und der Natur zu erkennen und die Erkenntnisse zu einem systematischen Ganzen zu vereinigen. Das rechte Verhältnis beider kann nur festgestellt werden durch eine genaue Grenzbestimmung, wodurch dem Glauben und dem Wissen die ihnen zugehörigen Gebiete angewiesen werden. Dieses Unternehmen ist von Kant gemacht. Er unterscheidet die Welt der Erscheinungen von der intelligiblen Welt, das heifst von der Welt, die über die Erfahrung hinausliegt, die, kurz ausgedrückt, eine Welt der Dichtung oder Phantasie ist, und zur Ergänzung der den Sinnen zugänglichen Welt dient. Diese Welt aber, welche über die sinnliche Erfahrung hinausliegt, ist nicht eine willkürlich erdichtete, sondern eine mit Notwendigkeit in dem Geiste des Menschen erzeugte. Ihre Annahme und Gestaltung beruht auf ganz bestimmten Forderungen in der Seele des Menschen. Die Welt der Ideale ist zwar eine von dem Menschen-

geist selbst geschaffene, aber eine notwendig geschaffene. Ihre Schöpfung beruht, wie Albert Lange sagt, auf den höchsten und edelsten Funktionen des menschlichen Geistes. Wir müssen diese Welt erdichten und zwar genau so, wie es die ästhetischen, logischen und moralischen Forderungen von uns verlangen. Das ist die Uroffenbarung, die der Mensch empfangen hat, und die ihn über die sinnliche Erfahrung hinausdrängt. Sie wird am vollkommensten ergänzt und geklärt durch die besondere Offenbarung der christlichen Religion. Die Anlage des Menschen, die ihn über die Sinnenweit mit Notwendigkeit emporhebt, ist ein Geschenk des Schöpfers, ist die objektive Ursache davon, dafs er aufser der Sinnenwelt als Welt des Wissens noch eine Glaubenswelt haben mufs. Sie ist auch die Kraft, durch welche er die besondere Offenbarung, die ihm zu teil wird, zu verstehen fähig ist. Niemals aber vermag das Wissen in diese Welt des Glaubens hineinzureichen und niemals darf es dort seine Ansprüche, seine Erkenntnisse und Gesetze geltend machen.

Wissen kann der Mensch nur auf Grund der sinnlichen Erfahrung, auf Grund von sinnlichen Anschauungen. Was über diese hinausgeht, wird nie von dem Wissen erreicht, kann nicht seiner Kontrolle unterliegen. In diesem Sinne sagt Kant mit Recht in der Vorrede zur zweiten Auflage der Vernunftkritik: »Ich mufste das Wissen aufheben, um dem Glauben Platz zu machen.« Zwar möchte die Vernunft die Grenzen für das Wissen gern erweitern, aber sie täuscht sich, wenn sie es versucht ohne die Bedingungen der Sinnenwelt, wie »sich die leichte Taube täuschen würde, welche die Vorstellung fassen möchte, dafs, indem sie im freien Fluge die Luft teilt, deren Widerstand sie fühlt, es ihr im luftleeren Raum noch weit besser gelingen werde«. Wissen und Glauben im rechten Sinne verstanden, können daher niemals in Kollision geraten. Wohl aber darf behauptet werden, dafs dort, wo der menschliche Geist die Erfahrungswelt zu übersteigen sucht, immer, bewufst oder unbewufst, ein religiöser Trieb zu Grunde liegt, so dafs auch in dem Wissen, wo dieses über seine Grenzen hinausstrebt, ein religiöses Moment sich zeigt, religiös hier in dem allgemeinsten Sinne verstanden. Doch soll sich die Wissenschaft bei solchem Versuche immer das klar vor Augen halten, dafs über die Erfahrung hinaus eine Erweiterung des Wissens nicht möglich ist, sondern eben an dieser Stelle, wo die Erfahrung aufhört, das Gebiet des Glaubens beginnt.

Wie nun aber trotz ihrer Verschiedenheit oder trotz der genauen Abgrenzung ihrer beiderseitigen Gebiete der Glaube dem Wissen einen Dienst erweist, sofern er die Welt der Erfahrung ergänzt und so dem Wissen den systematischen Abschlufs, den es sucht, ermöglicht, so kann auch das Wissen dem Glauben einen Dienst erweisen. Derselbe besteht nicht nur darin, dafs vom Wissen das Gebiet der Erfahrung möglichst sorgfältig durchforscht und seine Grenze festgestellt wird, sondern auch darin, dafs es die Möglichkeit der Glaubensvorstellungen nachweist. Die Wissenschaft soll aufzeigen, dafs das, was der Glaube fordert, was der Mensch als Welt des Glaubens aufbaut, durchaus widerspruchslos denkbar ist. So kann der Naturforscher dartun, dafs nichts in der ganzen Natur zu finden ist, das gegen den Glauben an Gott Beweise lieferte. Es können auf diese Weise durch das Wissen die Hindernisse entfernt werden, die dem Glauben entgegenstehen. Dieses aber ist notwendig, weil in dem Geistesleben des Menschen, um dessen Einheit zu wahren, kein Widerspruch sein darf. Der Vorschlag Jacobis »mit dem Kopfe ein Heide, mit dem Herzen ein Christ«, ist ein unerträglicher und für die Dauer unmöglicher innerer Zustand. Die Glaubensvorstellungen des Menschen müssen mit seinen wissenschaftlichen Erkenntnissen, überhaupt mit seinem Denken, in Einklang gebracht werden. Das Streben hiernach ist eine unwillkürliche innere Arbeit in dem Geiste eines jeden normal angelegten Menschen. Durch sie kann aber weder das Gebiet des Glaubens noch das des Wissens beeinträchtigt werden, solange das Wissen sich nicht anmafst über das, was jenseits der Erfahrungswelt liegt, nach seinen Gesetzen zu urteilen oder solange der Glaube nicht der schaftlichen Forschung die Result schreiben will. Die Gegenstände bens sind über die Vernunft.

gegen die Vernunft, weil sie nicht die sinnliche Erfahrungswelt betreffen. Aber in seinem Innern sucht jeder Einheit seiner Glaubensvorstellungen mit seinen Erkenntnissen. Dieses geschieht durch die wissenschaftliche Bearbeitung, die dort beginnt, wo der Glaubende zu reflektieren anfängt. Der Glaube ist auf die Welt der Ideale gerichtet, das Wissen auf die Welt der Erscheinungen. Sie können sich also gegenseitig niemals stören, aber einander stützen und fördern. Immer mufs bei Feststellung des Verhältnisses von Glauben und Wissen auch berücksichtigt werden, dafs Glaube und Glaubensvorstellungen sowie Glaubensgedanken wohl voneinander zu unterscheiden sind. Der Glaube als seelischer Akt ist nichts anderes, als Vertrauen, Vertrauen auf Gott, als christlicher Vertrauen auf Christus, und die von ihm ausgehende erlösende Kraft, die den Menschen über den Widerstreit des Lebens emporhebet. Er bewegt sich zunächst in ganz allgemeinen Vorstellungen von Gott und Christus, die in der Psychologie auch psychische Begriffe genannt werden, Allgemeinbilder, die noch gar nicht logisch bearbeitet sind. Sie sind durch empfangene Eindrücke entstanden, die mit besonderer Kraft auf die Seele gewirkt haben. Der noch nicht civilisierte Mensch wird beispielsweise von einem gewaltigen Naturereignis erschreckt, oder doch innerlich in Bewegung gesetzt. Infolgedessen bildet er sich die ganz allgemein gehaltene Vorstellung von einer über ihm und über der Natur stehenden Macht, von einem göttlichen Wesen, und fürchtet sich nun vor diesem Wesen oder, wenn es ein wohltuender Eindruck war, den er empfängt, vertraut er diesem von ihm vorgestellten Machthaber. Die Jünger sahen und hörten Jesum und wurden dadurch in ihrem Innern so sehr von seiner Person ergriffen, dafs sie an ihn glaubten, ihre Zuversicht auf ihn setzten. Wir sehen im Geiste die Gestalt Jesu, dazu veranlafst durch Lesen der Evangelien, oder durch die Schilderung eines anderen, und werden nun von diesem geistig vorunsstehenden Jesus überwältigt, dafs wir Vertrauen zu ihm fassen. Dieses Vertrauen allein ist der Glaube. Die Vorstellung dessen, an den wir glauben, oder besser gesagt, dem wir glauben, ist nur die Vergegenwärtigung des Glaubensgegenstandes. Darüber, inwieweit der Glaube geschichtlicher Tatsachen bedarf, um zu entstehen und zu bestehen, ist Streit unter den Theologen. Hierbei ist zu beachten, dafs zwischen dem, was irgend einmal geschehen ist, und dem, was gegenwärtig geschieht, zwischen dem Gewesenen und dem Werdenden unterschieden werden mufs. »Zufällige Geschichtswahrheiten können ein Beweis für notwendige Vernunftwahrheiten nie werden« (Lessing). Eine Tatsache der Vergangenheit kann an und für sich Glauben in dem Sinne von Vertrauen nicht erzeugen. Sie ist nur ein Gegenstand des Wissens, der historischen Forschung. Erst dann kann eine Tatsache der Geschichte wahren Glauben hervorrufen, wenn sie gegenwärtig noch auf mich wirkt wie die Betrachtung der Gestalt und des Lebens Jesu solche für alle Zeiten die Herzen umfassende Kraft in sich trägt. Dabei aber ist zu merken, dafs diese Einwirkung nicht möglich ist, wenn nicht in dem Menschen, der von einer Tatsache innerlich überwältigt wird, eine innere Autorität sich findet, die ihm die von aufsen an ihn herantretende Autorität verständlich macht. Jede Offenbarung beruht so auf der Uroffenbarung, die in dem sittlichen Bewufstsein besteht, d. i. in dem göttlichen Ebenbilde, das damit in die Brust des Menschen gegeben ist. (Vergl. hierzu Christliche Welt 1890, Nr. 26—29, 1892, Nr. 46—51, 1894, Nr. 10.)

**4. Gewißheit, Grenzen des Glaubens und Wissens.** Werden die Glaubensvorstellungen dann begrifflich bearbeitet, so entstehen die Glaubensgedanken und schliefslich ein Glaubenssystem. Dieses ist dann Gegenstand des Wissens und wird nach logischen Gesetzen zusammengestellt. Der Glaube aber als ein Akt des Vertrauens ist davon völlig verschieden. Er bewegt sich in Werturteilen, während das Wissen sich in Sinnesurteilen bewegt, oder anders ausgedrückt, dem Glauben gehört die Welt der Werte, dem Wissen die des Seins. Beide haben also getrennte Gebiete und können nur dort in Gegensatz und Kampf geraten, wo der Glaube oder das Wissen das ihm zustehende Gebiet verläfst und eindringen will in das des anderen. Der religiöse Glaube hat seinen Stützpunkt in

der Ethik, das Wissen in der Logik. Der Glaube bietet moralische, oder praktische Gewifsheit, das Wissen logische. Deshalb ist die Gewifsheit des Glaubens auch immer stärker, als die des Wissens, bei dem Unzulänglichkeit der Wahrnehmung oder anderer Irrtum niemals ganz ausgeschlossen bleibt. — Für den Glauben gibt es innerliche Erfahrungen, überwältigende Eindrücke, für das Wissen Beweise. Der Glaube fängt dort an, wo Eindrücke auf die Seele wirken und reicht bis zu der Grenze, wo die begriffliche Bearbeitung seiner Vorstellungen beginnt. Das Wissen beginnt mit der Sinneswahrnehmung, die es auf Begriffe bringt und reicht so weit, als die von der Sinnenwelt mögliche Erfahrung reicht. Glaubensgewifsheit ist das Allerpersönlichste. Niemand vermag sie dem andern zu geben, sie kann nur durch Glaubenserfahrung entstehen. Es können wohl andere von Gott zu uns reden und ihn so uns nahebringen, doch der Glaube an ihn mufs durch Gott selbst gewirkt werden. Er ist eine Tat Gottes in dem Herzen des Menschen, eine Tat, die mich überwältigt. Er ist ein inneres Erlebnis, das bei dem Christen durch Christus gewirkt wird. Deshalb kann Glauben nicht gelehrt werden, sondern seine Entstehung ist ein geheimnisvoller Vorgang. Das Historische ist dabei immer erst das Nachfolgende, das dann durch die Glaubenserkenntnis zur Einsicht und Annahme gebracht wird. (Vergl. Christliche Welt 1890, Nr. 40—44.) Das Gesetz für die Bildung der Glaubensvorstellung ist das ethische, das für das Wissen das logische. Die Zusammenstimmung dieser beiden Gesetze aber ist wiederum Gegenstand des Glaubens, weil sie nicht erfahrungsmäfsig bewiesen werden kann, sondern von der Sinnenwelt auf einen Urheber des Moral- und des logischen Gesetzes hinausweist. Der Glaube behält so die Oberhand, wo es sich um die Einheit der menschlichen Weltanschauung handelt.

In gewissem Sinne freilich kann man sagen: dafs das Wissen das Gebiet des Glaubens immer mehr einschränkt, ja, immer mehr einschränken mufs. Als die Menschen noch ganz unkultiviert waren, so war des Gebiet der von ihnen in der Sinnenwelt gemachten Erfahrungen, also die Summe ihrer Kenntnisse noch sehr klein, wie noch heute das Wissensgebiet eines jeden Kindes nur einen geringen Umfang hat. Da war dem Glauben ein weiter Raum auch in der Welt der Sinne gegeben. Allmählich vermehrten sich die Kenntnisse, wie das Kind immer Neues lernt, und je gröfser das Gebiet des Wissens wurde, innerhalb der sinnlich wahrnehmbaren Welt, desto kleiner wurde das Gebiet des Glaubens. Diese Verdrängung des Glaubens mufste so lange dauern und dauert heute noch solange fort, bis das Wissen an irgend einem Punkte zur Grenze der Erscheinungswelt gelangte. Darüber konnte es und kann es zu keiner Zeit hinausgehen, da drängt sich das »ignoramus« (wir erkennen es nicht) auf und wird, je deutlicher das Bewufstsein von den Bedingungen des Wissens sich gestaltet, schliefslich zu dem ignorabimus (wir werden es nicht erkennen), das für alle Zukunft fortbestehen mufs da, wo das Wissen seine Grenze etwa zu überschreiten und über die Sinnenwelt sich zu erheben versucht ist. (Vergl. Du Bois-Reymond, Über die Grenzen des Naturerkennens. 1882). —

**5. Glaube und Wissen im Unterricht.** Der erziehende Unterricht nun, wie ihn eine richtige Pädagogik fordert, vermag dann erst Glauben hervorzubringen und zu erhalten, oder wenigstens zur Erhaltung desselben beizutragen, wenn er von vornherein sich die scharfe Grenzbestimmung zwischen Glauben und Wissen gegenwärtig hält, und nicht beide miteinander vermischt. Verfehlt müfste der Unterricht genannt werden, welcher meinte, ohne Glauben überhaupt auskommen zu können. Er würde die Aufgabe der harmonischen Ausbildung des Menschen nicht erfüllen. Nicht einmal eine rechte Vorstellung von dem Wissen vermöchte er zu erzeugen, ganz abgesehen davon, dafs durch ihn niemals eine einheitliche Weltanschauung hervorgebracht werden könnte, worauf doch das Bedürfnis der menschlichen Vernunft abzielt. Er braucht den Glauben für seine Belehrungen schon, weil er nur unter der Annahme von Gesetzen für den menschlichen Geist, für die Geschichte der Menschheit und für die Natur seine Arbeit zu beginnen in der Lage ist. Ohne solche

Voraussetzung würde das Unterrichten ein Widersinn sein und zwecklos, könnte wenigstens ganz gewifs kein systematisches sein. Aber der Unterricht braucht nicht nur den metaphysischen, sondern auch den ästhetischen und vor allem den religiösen Glauben. Sollte dieser fehlen, dann ist Erziehung überhaupt unmöglich. Erst durch den religiösen Glauben gewinnt das Geistesleben des Menschen seinen Abschlufs, erst durch ihn wird der Mensch zum Menschen, das heifst zu einem intellektuellen moralischen Wesen, zu einer innerlich einheitlichen Person. Durch den religiösen Glauben allein wird er hinaufgeführt zu der Welt der Ideale. Darnach ist zu bemessen, welche Torheit die Rede von der sog. religionslosen Schule enthält. Eine solche Erziehungs- oder Unterrichtsstätte zu errichten, wäre das unvernünftigste und zweckloseste Unternehmen, das sich denken liefse. Sie würde des Besten und Nötigsten entbehren, dessen eine Schule bedarf.

Ebensowenig ist ein blofser Moralunterricht denkbar. Nichts könnte er an die Kinder hinanbringen, als blofse Imperative, ohne den Zögling zu befähigen, diesen Imperativen kräftig zu entsprechen. Die alleinige Achtung vor dem Moralgesetz, dessen Hoheit einem jeden sich aufdrängt im Gewissen, reicht noch nicht aus, auch stark zu machen zur Moralität. Das Leben würde bald in Trümmer schlagen, was die Schule den Schülern und Schülerinnen beigebracht hat und nur solange aufrecht zu erhalten vermochte, als der autoritative Einflufs des Lehrers dauerte und die Versuchungen der späteren Lebensverhältnisse noch fern blieben. Wohl ist es möglich Moral zu lehren ohne dabei auf die Religion Rücksicht zu nehmen, doch zur Moralität zu erziehen ohne frommen Glauben zu Hilfe zu nehmen, ist ein vergebliches Bemühen. Der Mensch, der moralisch handeln soll, mufs überzeugt sein, dafs dies möglich ist und dafs die Welt auf die Moralität nicht nur geschaffen ist, sondern auch nach moralischen Gesetzen regiert wird. Morallehre für sich allein ist nur Doktrin ohne praktischen, wenigstens ohne dauernden praktischen Erfolg. Wo es wirklich erziehenden Unterricht geben soll, da kann die Religion nicht fehlen. Der Glaube allein ist die Kraft der Moralität, der auch dort, wo der Mensch gefehlt hat, ihn immer wieder ermutigt aufzustehen und den Kampf mit dem Bösen aufzunehmen. Nirgends leuchtet dies klarer ein, als in dem schönen Gleichnis vom verlorenen Sohne. (Luk. 15, 11—32.)

**6. Ziel der Erziehung zum Glauben.** Ist es nun aber Aufgabe des erziehenden Unterrichts, religiösen Glauben zu erwecken, so ist zu beachten, dafs nicht ein Fürwahrhalten hervorzurufen ist, sondern Vertrauen, Hingabe der ganzen Person an Gott und an Christus, sofern christliche Schulen in Betracht kommen. Dazu ist in erster Reihe der Religionsunterricht bestimmt, dieser soll dazu dienen die Zöglinge religiös zu stimmen, ihnen einen lebendigen und womöglich bleibenden frommen Glauben einzupflanzen. Das Kind soll von dem Gedanken an Gott und von der Person Christi so sehr überwältigt werden, dafs es fortan unter diesem Eindrucke lebt. Nicht eine bestimmte Summe von Glaubenslehren ist ihm beizubringen, die es dem Gedächtnis einprägt und nach kürzerer oder längerer Zeit doch wieder vergifst. Nicht in ein theologisches System ist es einzuführen, das mit aller Feinheit des Denkens allmählich klarzulegen wäre und dem doch nur die wenigsten gewachsen sein würden. Solcher Unterricht müfste nur den Verstand beschäftigen und das Herz leer und ohne Kraft zum Handeln lassen. Vielmehr soll ein siegreiches Vertrauen in dem Gemüte der Kinder entstehen, das sie aus der Schule mit hinausnehmen in das Leben, das ihnen Frieden verleiht in allen Stürmen und Ausdauer in jeder Not, ein Vertrauen, das sie über diese sinnliche Welt erhebt und einführt in die der Ideale.

**7. Methode der Erziehung zum Glauben.** Hierzu hilft nur das Schauen und das Wirkenlassen des Geschauten auf das Innere des Kindes. Jesus selbst gibt hier eine ergreifende Anleitung die Zuversicht auf Gott zu wecken in seinem Worte von den Vögeln des Himmels und von den Blumen des Feldes. (Matth. 6, 25—32.) Diese Art der Belehrung ist wirksamer, als alle Gottesbeweise zusammen, die sich schliefslich doch, nur von ihrer begrifflichen Seite angesehen, als unzulänglich erweisen. Jeder aufdringliche Beweis, der

hier gegeben wird, kann nur dazu dienen den Glauben zu erschüttern durch den immer verunglückenden Versuch, das, was Glaube sein soll, zu einem Wissen zu machen. Dadurch wird viel an der Religion verdorben.

Neben der Anschauung, die von der Natur geboten wird, steht die der Geschichte. Da zeige man die ewige Gültigkeit des Sittengesetzes und den unermefslichen Wert des Glaubens auf, und das Herz des Schülers ist wie von selbst gewonnen. Nichts kann mehr packen, als die grofsen Taten Gottes, wie sie im Laufe der Jahrhunderte sich zeigen in den mannigfachsten Ereignissen, die über diese Menschenwelt dahingegangen sind. Nichts redet gewaltiger, als die grofsen Männer Gottes, die als auserwählte Rüstzeuge um eine Haupteslänge über die ganze Menge der Alltagsmenschen emporragen und die bevorzugten Träger der göttlichen Offenbarung sind. In Umgang mit ihnen ist das Kind zu bringen, indem das Verständnis für sie leise und langsam vorbereitet wird in den ersten Schuljahren durch kurze kindliche Erzählungen, bis das Auge hell genug geworden ist, auch die mächtigeren Erscheinungen der Menschenwelt zu verstehen.

Die Person aber, deren heilige Züge am tiefsten einzuprägen sind, ist Christus. Die gesamte, verantwortungsreiche Arbeit des Religionsunterrichts mufs darauf ausgehen, das Kind in segensreichen, wirksamen Umgang mit Jesu zu bringen und von Anfang alles darauf einrichten zum Verständnis seiner Person zu befähigen. Dies geschieht nicht durch Aufstellungen von dogmatischen Sätzen, nicht durch die Künste der Scholastik, sondern durch einfache, packende Schilderungen des Einzigen, der zum Erlöser der Menschheit bestimmt war. Der Verkehr des Kindes mit Christo bringt zugleich in Gemeinschaft mit Gott. Wer Christus sieht, wie er selbst sagt, der sieht den Vater. Gott selbst ist uns verborgen, mit ihm kann man nicht umgehen wie mit einer sichtbaren menschlichen Person. Ihn kann man wahrnehmen nur an seinen Werken, die Jesus uns deutet in seinen Gleichnissen wie in seinem ganzen Leben. Gott vermögen wir zu schauen und zu erkennen nur durch die Erscheinung dessen, in dem die Fülle der Gottheit wohnte leibhaftig. Darum ist der ideelle Umgang mit Christo die wesentlichste Forderung religiösen Unterrichts. Nur wenn diese Forderung genügende Beachtung findet, kann Glaube entstehen als Vertrauen zu Christo und zu Gott. In diesem Sinne ist Religion nicht sowohl lehrbar als vielmehr mitteilbar als eine Wirkung von Person zu Person. Nicht vorzüglich durch die Lehre über Christus, sondern durch die Schilderung seines Wesens und durch Vernehmen der Eindrücke, welche seine Person auf andere gemacht hat, werden wir zu gläubigen Christen. Der Religionsunterricht wird daher am sichersten seinen Zweck erfüllen, der nicht in leerem und kühlem Doktrinarismus sich bewegt, sondern von Herzen zu Herzen wirkt. Das ist die rechte Methode: Christum so darzustellen, dafs er durch sich selbst wirkt.

Nicht ein Autoritätsglaube, oder ein zwischen Wissen und Glauben schwankendes Fürwahrhalten soll dem Zöglinge beigebracht werden, sondern ein herzliches Vertrauen zu dem Vater im Himmel, wie es in Jesu Seele lebte, und zu Christo, dem Heiland und Erlöser. Doch mit der Wirkung durch Autorität wird der religiöse Unterricht selbstverständlich anfangen müssen. Nur, was mit Zustimmung und Beugung des eigenen Ich fordernder Macht dem Kinde geboten wird, kann dessen Gefühl und Gedanken überwinden und schliefslich das Herz gewinnen. Nur soll hier weniger die Autorität des Lehrers wirken, wie Respekt fordernder Imperativ, als die stille, heilige Macht des Religiösen selbst. Alle Gabe packender Darstellung, alle Begeisterung für die Religion, deren der Lehrende fähig ist, mufs von ihm aufgeboten werden, um die an und für sich schon so empfänglichen Gemüter für den Glauben zn erobern. Nicht jedoch durch Überredung darf die Wirkung erzielt werden, nicht durch Hinweis auf die strafenden Folgen des Unglaubens, auch nicht durch schale, flache Beweise nach Art des Rationalismus, nicht durch Betonung der Klugheit, den sicheren Pfad der Tugend zu wählen, sondern allein durch das Überwältigende des religiösen Gegenstandes an und für sich. Die kleinen Stützen und

Nachhilfen, die dabei angewandt werden, können nur dazu dienen, die durch ihre schlichte und edle Größe mächtige Glaubenswahrheit in ihrem Einflusse auf die junge Seele zu beeinträchtigen. Jede schwächliche Zutat kann hier nur schaden.

Der Religionsunterricht soll sonach nicht [illegible], sondern erbaulich sein, er soll als den Grundstein aller Frömmigkeit, aller guten Entschlüsse, aller Zuversicht und Hoffnung auf den göttlichen Beistand und Segen den Einen, Christum, in das Herz des Kindes legen, auf dem das ganze Gebäude der künftigen Regungen, Gedanken und Vorsätze ruht. Christi Person ist die Autorität, welche am gewissesten religiöses Leben hervorbringt und erhält. Das Kind soll sehen und erfahren, wie der Lehrer selbst unter diese Autorität sich beugt. Solche Eindrücke bringen in der Seele des zu Erziehenden ein Ganzes, Zusammenstehendes hervor, das fest genug ist, um den Wettern der Versuchung zu trotzen. Doch, wenn der Religionsunterricht erbaulich sein soll, so heifst das nicht, dafs er ausgeschmückt sein müfste mit weichlichen Reden und frömmelnden Betrachtungen. Diese sind am wenigsten geeignet etwas auszurichten, schon deshalb, weil sie langweilig sind und meist phrasenhaft. Je einfacher und natürlicher, je mehr von eigener innerster Überzeugung getragen, desto besser wird der Religionsunterricht sein. Er hat den Kindern religiöse Anschauungen zu bieten und darf wesentlich nur Anschauungsunterricht bleiben. Durch Anschauung wird es dem Schüler möglich werden, religiöse Erfahrungen zu machen, teils mit Hilfe der Einbildungskraft, durch welche er die ihm geschilderten religiösen Persönlichkeiten sich vorstellt, teils aber auch in seinem kindlichen Leben selbst, das auch schon seine Pflichten hat, seine Versuchungen und seine kleinen Leiden und Freuden.

Je klarer und ergreifender die religiösen Personen dem Kinde vorgeführt werden, desto leichter mufs solche religiöse Erfahrung gelingen. Je mehr nur Lehrsätze und allgemein religiöse Behauptungen vorgetragen werden, desto weniger wird religiöse Erfahrung für das Kind möglich sein. Nur sein Verstand wird belastet und sein Gedächtnis in Anspruch genommen. Das Persönliche ist alles im religiösen Leben und so hat der Unterricht eben gottgeweihte und gottgeheiligte Personen darzustellen, die Glauben zu wecken im stande sind. Daraus geht hervor, wie wenig richtig es ist, zu viel von der Sünde zu reden, wofür, Gott sei Dank, das Kind noch gar kein hinreichendes Verständnis hat. Nicht das Negative, das zu Vermeidende, das Schlechte soll dem Kinde gezeigt werden, sondern das zu Erstrebende, das Gute. Das Ideale mufs die Begeisterung wecken, die Reinheit, das edle Vorbild Jesu soll wirken. Schilderung des Sündenelends, die leider noch immer unter sog. Pädagogen so beliebt ist, Darstellung der Bosheit und Gemeinheit kann den Glauben an eine moralische und religiöse Befähigung des Menschen und an Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit eher vernichten, als heben. Wo Vertrauen geweckt werden soll, mufs die Gewalt des Guten, die Macht der reinen göttlichen Liebe dem bewundernden Auge sich darbieten.

**8. Glaubenssystem.** An solchen religiösen Anschauungsunterricht, der die ganze Schulzeit hindurch dauern mufs, wird aber selbstverständlich auch ein zusammenfassender systematischer Überblick sich anzuschliefsen haben. Die einzelnen Sprüche schon, welche die Schüler lernen, bieten eine solche Zusammenfassung, solche Merkworte, die die Reproduktion des Angeeigneten erleichtern. Doch nur das darf systematisch geordnet, nur die religiösen Gefühle und Gedanken dürfen in einzelne Hauptsätze zusammengefafst werden, die sich tatsächlich auf die Erfahrung des Kindes gründen, die aus dem Innern des Zöglings wie von selbst als Resultate erwachsen. Anderes kann nur Wissen hervorbringen, niemals Glauben in dem Sinne des Vertrauens. Religiöse Kenntnisse müssen allezeit anwendbar sein, niemals blofse Theorie. Religion und Theologie sind verschiedene Dinge. Nur um die Erstgenannte aber handelt es sich in dem Religionsunterrichte.

Unter den anderen Unterrichtsfächern wird es vorzüglich der Geschichtsunterricht sein, der zur Weckung und Stärkung des Glaubens beizutragen vermag, wieder aber nur durch anschauliche, packende Schilderung hervorragender, edler und hochherziger Persönlichkeiten. Die Naturlehre

oder der Unterricht in der Physik hat sich jeder erbaulichen Betrachtung zu enthalten. Er kann nichts, als hauptsächlich den ästhetischen Glauben fördern, der dem religiösen am nächsten verwandt ist. Durch etwaige auf die Religion bezügliche Bemerkungen wird er nur die getrennt zu haltenden Gebiete des Glaubens und Wissens in unklarer Weise vermischen und verwirrend wirken. Dafs der Lehrer der Naturkunde oder an höheren Schulanstalten der Naturwissenschaft sich jeder irreligiösen Andeutung zu enthalten hat, bedarf kaum der Erwähnung. Der gesamte Unterricht mufs mit allen den verschiedenen Fächern immer eine Einheit bilden, in welcher jedes Fach, so mannigfaltig die Einzelziele sein mögen, doch dem gleichen Zwecke: der Charakterbildung zu dienen hat. Zu einem vollendeten starken Charakter aber gehört Religion: Glaube, der über allem Wissen steht und die gewonnenen Erkenntnisse im Aufstreben nach dem Idealen, diesem dienstbar, zusammenfafst. Der Glaube macht den Mann und nicht das Wissen.

Literatur: Kant, Kritik der reinen Vernunft. Werke, herausgegeben v. Hartenstein, III. — Ders., Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft, W. VI. — Ders., Streit der Fakultäten, W. VII. — Herbart, Schriften zur Pädagogik. — A. Keaufs, Über die Bedeutung des Glaubens für die Schriftauslegung. 1862. — J. Bona Meyer, Philosophische Zeitfragen. 1870. — Ludwig Weis, Antimaterialismus. 1871. — Lipsius, Über Glaube und Wissen. 1871. — Kahnis, Lutherische Dogmatik. 1871. — Katzer, Der moralische Gottesbeweis nach Kant und Herbart. (Jahrb. für protestant. Theologie. 1878.) — Dorner, Christliche Glaubenslehre. 1879. — Schoel, Herbarts philosophische Lehre von der Religion. 1884. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unterricht. 1884. — W. Herrmann, Warum bedarf unser Glaube geschichtlicher Tatsachen. 1884. — M. v. Nathusius, Das Wesen der Wissenschaft und ihre Anwendung auf die Religion. 1885. — W. Herrmann, Die Gewifsheit des Glaubens und die Freiheit der Theologie. 1887. — Katzer, Kants Lehre von der Kirche. (Jahrb. f. protestant. Theologie 1886, 1888, 1889, 1890.) — A. Ritschl, Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung. 3. Aufl. 1888. — Nitzsch, Lehrbuch der evangelischen Dogmatik. 1892. — Riehl, Religiöse Studien eines Weltkindes. 1894. — Katzer, Zur Psychologie des Glaubens. (Christliche Welt 1894, Nr. 28—32.) — Gran, Über d. Glauben als höchste Vernunft. 1894. — Vorbrodt, Psychologie des Glaubens. 1895. — O. Ritschl, Über Werturteile. 1895. — Aufserdem findet sich das Verhältnis von Glauben und Wissen in fast jedem Lehrbuch der Dogmatik dargelegt. — H. W. Riehl, Religiöse Studien eines Weltkindes. 3. Aufl. Stuttgart 1895. Kap. VI: Glauben und Wissen. — K. Warmuth, Wissen und Glauben bei Paskal. Berlin 1900. — R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke. S. 296 ff., S. 903 ff.

Löbau i. S. Katzer.

## Gleichmut

s. Gemütsruhe

## Globen

1. Geschichtliches. 2. Die Bedeutung der Globuskunde für den geographischen Unterricht im allgemeinen. 3. Gebrauch der künstlichen Erdkugel. 4. Gebrauch der künstlichen Himmelskugel. 5. Anderweite Demonstrationsapparate für mathematische Geographie.

**1. Geschichtliches.** Seitdem durch die pythagoreische Schule die Tatsache, dafs der Erde eine Kugelgestalt eignet, erkannt und dem wissenschaftlichen Besitzstande des Griechenvolkes einverleibt worden war, mufsten ganz naturgemäfs Versuche auftauchen, um die Erdkugel im kleinen nachzubilden; für den Himmel, dessen sphärische Krümmung bereits Thales klar erkannt hatte, während er unsere Wohnstätte wahrscheinlich noch für eine flache Scheibe hielt, reichen entsprechende Versuche vielleicht bis zu einem noch früheren Datum hinauf. Den ersten Erdglobus, von welchem uns sichere Zeugnisse berichten, hat Krates Mallotes um 150 v. Chr. zu Pergamum konstruiert, allein leider sagen Strabo und Geminus, unsere Gewährsmänner, wenig aus über die Einrichtung desselben. Da man in jener Zeit von der Erdoberfläche noch so wenig Sicheres wufste, so mufste das Bild der bekannten Erdgegenden sehr winzig ausfallen, wenn man nicht bedeutende Dimensionen wählte; in der Tat verlangt auch Strabo, dafs ein Erdglobus zehn Fufs Durchmesssr haben solle. Bei Ptolemaeus (Geographia, lib. I, cap. 22) wird auch von künstlichen Erdkugeln gesprochen, welche einen künstlichen, geteilten, stabilen Halbmeridian besafsen, unter welchem die Kugel selbst sich fortdrehen liefs. Auch während des Mittelalters diente dieser

einfache Apparat als Lehrmittel; so wird von der im 9. und 10. Jahrhundert blühenden Klosterschule zu St. Gallen berichtet, dafs man dort einen Globus besafs, welcher »alliu gentium gestelle« hatte, also zweifellos für verschiedene Polhöhen eingestellt werden konnte. Immerhin machte der »Erdapfel«, welchen 1492 Martin Behaim zu Nürnberg herstellte, ein so grofses Aufsehen, als ob damit etwas ganz Neues geleistet worden sei, allein dabei ist wohl zu bedenken, dafs alle früheren Globen nur einem didaktisch-schematischen Zwecke dienten, während Behaims Kugel Anspruch darauf machte, eine wirkliche Erde im kleinen zu sein. Ihr folgten der Laon-Globus von 1493, der kupferne Lenox-Globus (aus den ersten Jahren des 16. Jahrhunderts) und mehrere Globen des zuerst in Bamberg, später in Nürnberg lebenden Mathematikers J. Schoener, auf deren einem zuerst der neue Erdteilname »Amerika« zu lesen ist. Im genannten Jahrhundert werden die Erdgloben immer häufiger, aber neue Konstruktionsprinzipien sind im allgemeinen nicht wahrzunehmen, und das Interesse, welches erstere einflöfsen, beruht teils auf der künstlerischen Gestaltung, teils darauf, dafs auf ihnen die Fortschritte der topischen Erdkunde zum deutlichen Ausdrucke gelangt sind. In neuester Zeit hat man, ähnlich wie dies schon gelegentlich zweihundert Jahre früher der Fall war (Coronellis Riesengloben für König Ludwig XIV; s. u.), Geschmack an Erdkugeln von ungeheurer Gröfse gefunden. Den auf dem Marsfelde bei Paris aufgestellten Giganten hat Steinhauser beschrieben, und E. Reclus hat sogar dem internationalen Geographenkongresse in London eine dahin zielende Abhandlung vorgelegt. Dafs ein solches Ungetüm, dessen Oberfläche zerlegbar ist, d. h. aus Gradtrapezen besteht, die sich leicht auswechseln lassen, dazu gebraucht werden kann, eine fortwährende Übersicht über die neuesten geographischen Entdeckungen zu gewähren, soll nicht geleugnet werden; eigentlich didaktischen Wert dagegen kann man solch kostspieligen Dekorationsstücken wohl kaum zusprechen. Reclus wünschte eine Kugel von 400 m Äquatorialumfang, deren Füfse 4 gemauerte Pylonen sein sollten; sogar an die Anwendung von Fesselballons, um die nachgebildete Erde von allen Seiten betrachten zu können, ist gedacht worden.

Himmelsgloben haben die Araber mit entschiedener Vorliebe angefertigt, während aus dem Altertum der einzige Eudoxus in dieser Hinsicht namhaft gemacht wird; ein aus seiner Zeit stammender marmorner Globus befindet sich im Museum zu Neapel. Arabische Sterngloben werden u. a. zu Velletri, London, Dresden, Paris aufbewahrt, und wir erfahren auch, wie man bei der Fabrikation zu Werke ging, da uns Abul Hassan in seinem von Sédillot übersetzten Werke über astronomische Instrumentenkunde die Beschreibung des Verfahrens aufbehalten hat. In welcher Weise sich das christliche Mittelalter der Himmelskugel bediente, um Anfänger in die astronomische Geographie einzuführen, das lehren uns die Schriften Gerberts (Ende des 10. Jahrhunderts). Indessen waren es nicht blofs Unterrichtszwecke, welche man mit diesem Instrumente verfolgte, sondern dasselbe wurde auch zu wirklichen Beobachtungen und Messungen gebraucht; in diese letztere Kategorie gehören die sehr stattlichen Exemplare des Stoeffler (zur Zeit im Germanischen Museum zu Nürnberg), des Dasypodius (jetzt noch ein Bestandteil der berühmten Uhr im Strafsburger Münster) und des Tycho Brahe (später beim Schlofsbrande in Kopenhagen zu Grunde gegangen). Nachgerade artete die Neigung, immer gröfsere Globen zu bauen, in phantastische Spielerei aus, wie man denn sogar hohle Himmelskugeln von solcher Gröfse hatte, dafs im Innern derselben eine ganze Gesellschaft Platz fand. Weder die Wissenschaft, noch die Lehre haben aus derartigen Übertreibungen Nutzen gezogen.

Noch jetzt verfährt derjenige, welcher einen Globus fertigen will, ganz nach denselben Grundsätzen, welchen man auch vor Jahrhunderten schon folgte. Die Kugel selbst wird abgedreht, und erst dann wird sie mit der Papierhülle überzogen, welche die geographischen Legenden trägt. Natürlich kann, da eine sphärische Fläche nicht abwickelbar ist, dieser Akt nicht mit einemmale vollzogen werden. Man zeichnet vielmehr die Objekte, welche der Globus nach seiner Vollendung aufweisen soll, auf zweispitzige, von kongruenten Kreisbogen eingeschlossene Flächenstreifen, deren gröfsere

und kleinere Symmetrieachsen bezüglich die Werte d und $\frac{2d}{n}$ haben, unter d die Länge eines halben Hauptkreises, unter n eine beliebige ganze Zahl (gewöhnlich 12, 15 oder 18) verstanden. Diese Streifen werden dann als sphärische Zweiecke auf der Kugel befestigt, so daſs die Spitzen jeweils mit einem der beiden Pole zusammenfallen. Eine Anleitung zur Verzeichnung solcher »Kugelnetze« gibt bereits Albrecht Dürer im vierten Buche seiner »Underweysung der meſsung mit dem zirckel und richtscheyd« (Nürnberg 1525); »die spera«, sagt er, »wenn man sie durch ihre Mittagslinien zerschneidet und in ein Planum legt, so bekommt sie die Gestalt eines Kammes.« Aus späterer Zeit gibt es ähnliche Regeln in endloser Zahl.

Beiläufig bemerkt, schlieſsen die neben einander gelegten Segmente niemals sich einander ganz genau an, man mag die Zahl n so groſs wie immer wählen; bald konstatiert man ein gegenseitiges Übergreifen, bald eine Lücke. Wesentlich verringert wird dieser niemals ganz zu beseitigende Übelstand, wenn man, einer Bemerkung Hoeflers zufolge, als Grenzlinien nicht wirkliche Kreise, sondern Sinuslinien wählt. Auch ältere Gelehrte hatten dies schon erkannt.

**2. Die Bedeutung der Globuskunde für den geographischen Unterricht im allgemeinen.** Die Aufgabe, einen Knaben dahin zu bringen, daſs er die Sphärizität der Erde nicht nur glaubt, sondern versteht, ist gar keine leichte, und verstanden ist die trotz ihres elementaren Charakters doch keineswegs einleuchtende Tatsache erst dann, wenn aus ihr die richtigen Konsequenzen gezogen werden. Die späteren griechischen Geographen würden sich energisch verwahrt haben, wenn man ihnen vorgeworfen hätte, sie leugneten, was damals schon alle Welt für wahr hielt; aber als Pytheas auf Grund eigener Erlebnisse mitteilte, auf der Insel »Thule« komme es im Hochsommer zu keiner eigentlichen Nacht, da schalt man ihn einen Fabulisten, und die Erzählung von der Umsegelung Afrikas durch phönikische Seeleute wurde schon deshalb angezweifelt, weil jene behauptet haben sollten, die Sonne sei zwar anfangs noch im Südosten, bei weiterem Vordringen dagegen im Nordosten aufgegangen. Auch der lebhafte Streit um die Existenz von Antipoden, welcher sich durch das ganze frühere Mittelalter hindurchzieht, beweist klar, wie äuſserlich die Lehre von der kugelförmigen Erde allgemein haftete, wie wenig sie in Fleisch und Blut übergegangen war. Und genau so geht es der ungeheueren Mehrzahl unserer Schüler; dafür haben wir das klassische Zeugnis J. J. Rousseaus, eines Mannes, der sich auf das jugendliche Gemüt verstand. Man kann es ja dahin bringen, daſs die landläufigen »Beweise« für die Kugelform, wie sie jedes Lehrbuch enthält, auswendig gelernt, fehlerlos hergesagt, ja sogar leidlich verstanden werden — und doch scheitert häufig ebendasselbe Kind gegenüber der einfachen Frage, was denn eigentlich oben, was unten sei. Hier hat der Globus auszuhelfen, und zwar haben wir natürlich zunächst den Erdglobus im Auge, obwohl sehr vieles von dem, was über ihn zu sagen ist, ohne weiteres für das Abbild der zur Erde konzentrischen scheinbaren Himmelskugel seine Gültigkeit beibehält. Ganz mit Recht gehört der Globus nach den Schulvorschriften aller Staaten zu den unentbehrlichen Inventarstücken der geographischen Lehrmittelsammlung jeder Lehranstalt, von der Volks- bis zur Hochschule.

Wenig geeignet für den Unterricht sind Globen, welche statt jeder andern Armatur nur einen messingenen Halbmeridianring aufweisen, selbst dann, wenn die Verbindungslinie der Pole mit dem Horizonte einen Winkel einschlieſst, der das Komplement zur Schiefe der Ekliptik ist. Zur bequemen Verdeutlichung topisch-geographischer Verhältnisse — Umrisse der Kontinente, Verteilung von Wasser und Land — ist ein derartiger Globus wohl geeignet, allein im Gegensatze zu der hierauf groſsen Wert legenden Instruktion für die österreichischen Realschulen scheint uns für diesen Zweck dem Globus die Karte weit vorzuziehen zu sein, wie wir überhaupt ersteren mit möglichster Ausschlieſslichkeit in den Dienst der mathematischen Erdkunde gestellt sehen möchten. Ein hierfür sich eignender Erdglobus muſs notwendig folgende Bestandteile besitzen: ein Fuſsgestell (womöglich mit Orientierungs-Kompaſs), einen festen Horizontalring, einen Vollkreis

aus Messing, der, in 360 Grade geteilt, den Meridian repräsentiert, und am Nordpole einen über einer geteilten Kreisscheibe spielenden Zeiger, der zur Erdachse senkrecht steht und, wenn die Kugel um letztere gedreht wird, diese Drehung seinerseits mitmacht. Angenehm ist ferner ein gleichfalls mit Gradteilung versehener, messingener Viertelskreis, den man am Pole einschrauben, mit dem man aber gegebenenfalls auch anderweit sphärische Distanzen messen kann. Zerlegbarkeit des Globus in Zonen und Kalotten ist ebenfalls erwünscht. Wesentlich ebenso muſs ein Himmelsglobus beschaffen sein, nur daſs der Meſsquadrant hier einen noch unentbehrlicheren Bestandteil ausmacht. Die aufzuzeichnenden Kreise sind für beide Arten von Globen die nämlichen: Meridiane und Parallelen, unter welch letzteren Äquator, Wende- und Polarzirkel durch besondere Deutlichkeit der Zeichnung sich herausheben müssen. Auch fehlt weder der einen noch der andern Art die Ekliptik, die scheinbare Sonnenbahn, mit ihren beiden Polen. Selbstverständlich kann der Himmelsglobus auch dazu verwendet werden, Astrognosie zu treiben, Adepten der Sternkunde mit den wichtigsten Gestirnen vertraut zu machen, allein seine wahre Bedeutung liegt hierin um so weniger, als für gedachten Zweck die jetzt allenthalben im Buchhandel erhältlichen Sternkarten, mit verstellbarem Horizont-Ausschnitte, sich gewiſs viel brauchbarer erweisen dürften. Es gilt eben vom Himmelsglobus mutatis mutandis genau dasselbe, was weiter oben bezüglich des Erdglobus bemerkt wurde.

Stehen der Schule zwei Instrumente der bezeichneten Art zu Gebote, so kann an einen bildenden Unterricht in der Globuskunde, die wir als das bedeutsamste Einleitungskapitel der allgemeinen Erdkunde betrachten, herangetreten werden. Daſs der Unterrichtende für den Anfang wohl daran tut, sich strenge auf den ptolemäischen Standpunkt zu stellen und die Erdbewegung ganz auſser dem Spiele zu lassen, ist die übereinstimmende Ansicht unserer hervorragendsten Didaktiker auf diesem Gebiete. Über die Einzelaufgaben, welche der Lehrer mit seinen Schülern am Globus erledigen kann, soll nachstehend Auskunft erteilt werden.

**3. Gebrauch der künstlichen Erdkugel.** Gleich anfänglich möchten wir auf eine kleine Übung hinweisen, die uns immer sehr notwendig dünkte, um den Schülern das Messen auf der Sphäre zum richtigen Verständnis zu bringen. Dieselben wissen, daſs in der Ebene die gerade Linie die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten darstellt, und sie haben ferner gelernt, daſs für die Kugelfläche ein Hauptkreis dasselbe ist, wie die Gerade für die Ebene. Trotzdem werden 9 unter 10 jungen Leuten, wenn man von ihnen verlangt, sie sollen zwischen zwei Orten von gleicher geographischer Breite auf dem Globus die Entfernung angeben, als solche den zwischen beiden Orten sich hinziehenden Bogen des betreffenden Parallelkreises bezeichnen. Um zu zeigen, ob dies unrichtig sei, läſst man dann die Distanz beider Orte, die aber noch immer gleichweit vom Äquator entfernt bleiben, anwachsen, bis ihre Längendifferenz 180° ausmacht. Alsdann erkennt auch das blödeste Auge, daſs der zwischen den Endpunkten liegende Hauptkreisbogen kleiner ist als der zugehörige Parallelkreisbogen.

Um Fragen der mathematischen Geographie zu beantworten, muſs der Globus für die Polhöhe aptiert werden. Man bringt, unter Berücksichtigung der magnetischen Deklination, den Meridianring mittelst der Bussole in die Ebene des astronomischen Meridians, so daſs sich der Nordpol des Globus zwischen dem Standorte und dem Nordpole des Himmels befindet, und verschiebt hierauf den Ring so lange, bis die Zahl der Grade zwischen Pol und Horizontalring derjenigen gleich geworden, welche als Polhöhe des Beobachtungsortes bekannt ist. Der sonst meist geometrisch bewiesene Satz »Polhöhe = geogr. Breite« stellt sich am Globus ganz von selbst vor Augen, und es sollte nicht versäumt werden, dies ausdrücklich zu bemerken. Man dreht, um dieses Verhältnis sofort zu überblicken, die Kugel so lange, bis der Ort, für den die Einstellung erfolgte, sich genau unter dem Messingringe befindet, und dann muſs dieser Ort die höchste Stelle unter allen einnehmen. Hat sich der Schüler, was gar nicht unwichtig ist, überzeugt, daſs es sich wirklich so verhalte, so benützt man den Anlaſs, um zwei Begriffe klarzu-

stellen, welche erfahrungsgemäſs Schwierigkeiten der Auffassung hervorrufen, nämlich die des wahren und scheinbaren Horizontes. Ersterer ist gegeben durch den hölzernen Ring; letzteren kann man durch eine horizontale Berührungsebene veranschaulichen. Wenn man die kleinen Dimensionen des Globus nur mit denen des Lehrzimmers vergleicht, so sieht auch der Ungeübte bald ein, daſs und weshalb für gewöhnlich der fragliche Unterschied auſser acht gelassen werden darf; gleichwohl kann man aber doch auch, wenn man einen ganz in der Nähe befindlichen Punkt auswählt, an diesem das Wesen der »Parallaxe« begreiflich machen, welche eben nur dann auftritt, wenn der Kugelhalbmesser nicht als verschwindend klein angesehen werden darf.

In der uns bekannten Lage dient jetzt der Globus weiter dazu, die Definitonen der Gegenfüſsler, Gegenwohner und Nebenwohner zu verdeutlichen. Erstere befinden sich nunmehr an der tiefsten Stelle des Globus, allein da es im Weltraume, wie gar nicht oft genug nahe gelegt werden kann, ein oben nur in Bezug auf den Weltraum, ein unten nur in Bezug auf den Erdmittelpunkt gibt, so ist ihre Lage doch relativ genau diejenige ihrer Antipoden, mit denen sie ja auch infolge der Erdumdrehung fortgesetzt ihren Platz tauschen. Man dreht nunmehr die Kugel um 180°, was oben an dem Zeiger abzulesen ist, und den höchsten Ort auf dem Globus haben dann die Periöken eingenommen. Die Lage der Antöken endlich erhält man, sobald man vom Südpole aus nach Norden um das Komplement der Breite des in Rede stehenden Ortes fortschreitet.

Wir stellen hier weiter eine Reihe ganz elementarer Aufgaben zusammen, welche der Erdglobus ohne groſse Überlegung zu lösen erlaubt, und zwar beachten wir hierbei keine systematische Reihenfolge. — In A ist es 8 Uhr vormittags, wie viel in dem westlicher gelegenen B? Man bringt zuerst A, sodann B unter den Meridianring; zeigt sich dann, daſs während dieser Bewegung der Polarzeiger einen Weg von $4^1/_2$ Stunden zurückgelegt hat, so hat man in B $3^1/_2$ Uhr früh. — Unter welcher Himmelsgegend liegt B, von A aus gesehen? Es wird wieder die uns bekannte Normalstellung des Globus vorausgesetzt, bei der A den höchsten Stand einnimmt; nun schraubt man den Meſsquadranten in A fest und läſst ihn über B zum Horizontalringe herabreichen, auf welchem die Weltgegenden markiert zu sein pflegen. — Wo liegt für einen gegebenen Ort die Grenze zwischen Tag und Nacht? Man sucht in der Ekliptik den Ort der Sonne auf, sei es mit Hilfe des Kalenders, sei es annähernd mittelst der Erwägung, daſs dieselbe Tag für Tag um $(360 : 365^1/_4)$ Tage in ihrer Bahn fortrückt, und bringt diese Sonne unter den Ring derart, daſs sie den höchsten Platz einnimmt. Dann stimmt der Holzring mit dem die Beleuchtungsgrenze darstellenden gröſsten Kreise überein. An den Äquinoktialtagen ist die Beleuchtungsgrenze ein Meridian; der Äquator dagegen wird unter allen Umständen durch jene Grenzlinie halbiert, so daſs dort also Tag und Nacht gleichlang ausfallen. — Wie lange ist es für A an einem bestimmten Termine Tag (von der Strahlenbrechung abgesehen)? Man bringe A in die Normallage, markiere auf dem unter dem Messingring verlaufenden Meridiane den durch die Deklination gegebenen Sonnenort und drehe dann die Kugel so lange, bis die Sonne im Horizonte angekommen ist. Ursprünglich stand der Polarzeiger auf 12; wenn er jetzt auf 7 angekommen ist, so bedeutet dies, daſs die halbe Taglänge 7, die ganze also 14 Stunden beträgt. — Welches ist die zu einer gegebenen Deklination gehörige Morgen- oder Abendweite? Man verfolge den Parallelkreis, für dessen sämtliche Punkte der Abstand vom Äquator gleich ersterer ist, bis zum Holzringe; der Bogen zwischen dem Ostpunkte und dem Punkte, in welchem eben jener Kreis den Horizont schneidet, ist die gesuchte Bogengröſse.

Sehr nützlich ist ferner eine drehbare Erdkugel, um den Schülern ad oculos zu demonstrieren, was es mit den Worten Sphaera recta, Sphaera parallela, Sphaera obliqua für eine Bewandtnis hat. Nur die erstgenannte läſst sich nicht ganz scharf darstellen, weil der Zeigerkreis nicht gestattet, daſs der Pol ganz genau in den Horizont gebracht werde. Immerhin erkennt man, daſs bei solcher Lage die Tageskreise unter sehr steilen Winkeln vom Horizonte aufsteigen. — Eine andere wertvolle Übung ist die, das Wesen der sog.

Datumsgrenze (d. h. der von Europa abgekehrten Hälfte des Greenwich-Meridianes) am Globus zu verdeutlichen. Es mufs dem Schüler klar werden, weshalb ein von Westen an der Grenze ankommender Schiffer einen Tag auslassen, ein in entgegengesetzter Richtung segelnder dortselbst einen Tag doppelt zählen mufs. — Nach W. Schmidt und Adam kann man eine etwas schwieriger zu begreifende Erscheinung am Globus zu sehr anschaulicher Erörterung bringen; jede vertikale Wand (Hausmauer, Flanke eines Kettengebirges) wird länger oder kürzer von der Sonne beschienen, je nachdem das Azimut ihrer Horizontalspur ist, und die künstliche Erdkugel gestattet die Ermittelung dieser Insolationsdauer für eine gegebene Sonnendeklination.

Schliefslich sei bemerkt, dafs man am Globus eine recht einfache Vorrichtung anbringen kann, die dartun soll, worauf es bei dem bekannten Foucaultschen Pendelversuche hauptsächlich ankommt. Der kleine Schulversuch dürfte um so eher am Platze sein, als, wie jeder Fachmann weifs, das Experiment selbst sehr leicht mifslingt, wenn man es mit den unzureichenden Mitteln anstellen will, über welche doch zumeist nur eine Mittelschule verfügt. Ehrenburg hat den Erdglobus so aptiert, dafs er auch als Trägheitsglobus dazu gebraucht werden kann, die Ablenkung horizontaler Bewegungen durch die Erdrotation augenfällig darzutun, was für die Einführung in die Theorie der Winde, Meeresströmungen usw. gewifs nicht unwichtig ist. Hat man keine solche Vorrichtung zur Hand, so kann man den gleichen Zweck teilweise erreichen, indem man auf einem Globus, den man in Rotation versetzt hat, einen Wassertropfen abfliefsen läfst. Freilich kann man auf diese Weise nur meridionale Bewegung darstellen. Hefsler hat die Verwendung des Erdglobus für die Zwecke des Unterrichtes in physikalischer Geographie eingehend erörtert.

**4. Gebrauch der künstlichen Himmelskugel.** Ganz ähnlich, wie der Erdglobus, ist auch der Himmelsglobus einer recht ausgedehnten elementaren Verwendung fähig. Eine der allerersten Wahrnehmungen, welche der Schüler bei einem richtigen Anschauungsunterrichte zu machen angehalten wird, ist die, dafs ein Teil der Sterne niemals untergeht, während andere sowohl auf- als auch untergehen; ein ungezwungener logischer Schlufs führt dann darauf, dafs es auch Sterne geben wird, welche sich niemals über den Gesichtskreis des Beobachters erheben. Um zu finden, welcher der so ermittelten Gruppen irgend ein beliebiger Stern zugehört, stellt man den Himmelsglobus auf die richtige Polhöhe ein und setzt ihn dann in Rotationsbewegung. Unverzüglich erkennt man dann die beiden Kreise, welche die Kalotten der nördlichen und südlichen Zirkumpolarsterne von dem Gürtel der auf- und untergehenden Sterne scheiden; wenn $\varphi$ die Polhöhe ist, so ist die Deklination beider Kreise $\pm (90^0 - \varphi)$.

Manche Aufgaben werden am Sternglobus völlig ebenso gelöst, wie am Erdglobus; es soll z. B. die Zeit gefunden werden, während welcher ein Stern von gegebener Abweichung bezüglich ober- und unterhalb des Horizontes verweilt. Andere mehr rein astronomische Aufgaben macht z. B. Klein namhaft. — Welches ist für eine gegebene Nachtstunde eines gegebenen Jahrestages der Anblick des Firmamentes? Man sucht für fraglichen Tag (s. o.) den Sonnenort in der Ekliptik auf, führt denselben unter den Meridianring und stellt den Polarzeiger auf die gegebene Nachtstunde. Was sich alsdann oberhalb des Horizontalrings befindet, liegt im Gesichtsbereiche des Beobachters. — An welchem Tage geht ein bestimmter Fixstern zugleich mit der Sonne auf und unter?; beiläufig bemerkt, ein Phänomen, auf welches man beim Lesen der alten Schriftsteller, welche dergleichen als »kosmischen Auf- und Untergang« bezeichneten, nicht selten sich geführt sieht. Man bringt durch Drehung den Stern in den Ost- oder Westhorizont und sieht zu, welche Ekliptikstelle jetzt auch gerade an dieser Stelle im Horizonte sich befindet. Den zu dieser Stelle gehörigen Tag findet man wieder, falls man keinen Almanach zur Hand hat, durch eine ganz einfache Rechnung. — Um wie viele Stunden geht A vor B auf? Man dreht den Polarzeiger so, dafs er auf den gerade im Horizonte erscheinenden Stern A hinweist, und liest die dort stehende Zahl $\alpha$ ab. Dann dreht man so lange, bis Stern B

auftaucht, und stellt den Zeiger entsprechend zurück; die von ihm berührte Randzahl ist jetzt $\beta$. Dann ist $(\beta - \alpha)$ die gesuchte Zeitdifferenz.

Mehr ins Einzelne einzugehen, ist wohl nicht erforderlich, da es dem Lehrer im gegebenen Falle an literarischen Hilfsmitteln durchaus nicht mangelt. Jedenfalls möchte dringend anzuraten sein, es nicht bei einer Art von Globus bewenden zu lassen, sondern Erde und gestirnten Himmel gleichmäfsig zu berücksichtigen.

**5. Anderweite Demonstrationsapparate für mathematische Geographie.** Vielfach hat man, wenn es sich um sphärische Fragen überhaupt handelt, die Benützung des sog. Induktionsglobus empfohlen. Dies ist eine möglichst beweglich aufgestellte Kugel, auf deren schwarzer Oberfläche man mit Kreide beliebige Zeichnungen ausführen kann. Gar manche Beziehungen räumlicher Natur, welche in der gewöhnlichen perspektivischen Zeichnung weniger leicht sich darstellen lassen, springen auf dem Induktionsglobus sofort ins Auge, so z. B. die Figuren, welche den Übergang von einem der drei üblichen sphärischen Koordinatensysteme zu einem der beiden andern vermitteln.

Erwähnung müssen ferner hier, wenn auch der Raum zu tieferem Eingehen in die Sache mangelt, alle diejenigen Apparate finden, welche die Vervollkommnung des gewöhnlichen Erdglobus für weitere Ziele anstreben. Doch ist da eine Unterscheidung zu treffen, indem die eine Kategorie dieser Apparate von der Erläuterung der coppernikanischen Lehre absieht, die andere wesentlich diesen letzteren Zweck ins Auge fafst. In erstere Klasse gehört z. B. der »Zeitglobus« von R. A. Olin (Washington), welcher dazu dienen soll, alle mathematisch-geographischen Aufgaben, welche es irgend mit der Zeit — als dem Äquivalent der geographischen Länge — zu tun haben, auf rein anschauungsmäfsigem Wege auflösen zu lassen. Ferner subsumieren wir der gleichen Gruppe einen von W. Schmidt (Wien) beschriebenen Globus, »welcher zu Beobachtungen im Freien« eingerichtet ist. Erreicht wird dies dadurch, dafs man die verlängerte Erdachse drehbar an einem Stative befestigt, um so bequem die Einstellung für eine gegebene Polhöhe zu ermöglichen; der Horizont fehlt für gewöhnlich oder wird, falls man seiner im konkreten Falle notwendig bedarf, »schwebend« am Globus, befestigt. Man kann gerne glauben, dafs ein solcher Globus, wie ein richtiges Beobachtungsinstrument unter freiem Himmel aufgestellt, dem Unterrichte eines tüchtigen Lehrers erwünschten Vorschub zu leisten vermag, zumal wenn man noch den kleinen Hilfsapparat beizieht, den der genannte Autor gleichzeitig angab; dies ist das Skelett einer dem Globus sich genau anpassenden Halbkugel, welches nur aus den notwendigsten Kreisen besteht und auf dem Globus nach Willkür verschoben werden kann. Speziell das Studium der Beleuchtungsverhältnisse erleichtert der Brixsche Globus (Frankfurt a. M.), der einen drehbaren vertikalen »Beleuchtungsring« aufweist, welcher zu dem horizontal einfallenden Strahlenbündel, dem man jedwedes Azimut anweisen kann, unter allen Umständen senkrecht verbleibt. Eine gewisse Ähnlichkeit mit dem vorerwähnten besitzt der übrigens durchaus originell gedachte, gleichfalls mit Reichspatent versehene »Globus für Unterrichtszwecke« von E. Naumann (Frankfurt a. M.); sein Wesen ist treffend durch nachstehenden Ausspruch des Patentamtes gekennzeichnet: »Ein Globus, bei welchem einerseits die Schattenkappe mit dem nach der Ekliptikeinteilung stellbaren Sonnenkügelchen und dem auf dem Meridiankreise in der Verlängerung der Erdachse drehbaren, auf die Tageseinteilung des Zifferblattes hinweisenden Zeiger dergestalt lösbar verbunden ist, dafs durch Drehung dieses Zeigers Schattenkappe und Sonnenkügelchen die scheinbare Tagesbewegung für alle unter dem Meridiankreise liegenden Orte vollführen, und bei welchem andrerseits zugleich nach Einstellung des Meridiankreises in den (magnetischen) Meridian der auf der Tafel stehende Schattenstift (Gnomon) durch seinen Schatten den Lauf der Sonne verfolgen läfst, sowie die Tageszeit angibt.«

Andere Apparate sind, wie bemerkt, dazu bestimmt, den Lauf der Erde um die Sonne klar zu machen und zumal den Wechsel der Jahreszeiten zu veranschaulichen. Bis zu einem gewissen Grade dient diesem Wunsche schon jede Kugel, die man, bei stets parallel verbleibender Achse, um eine

Lichtquelle sich im Kreise herumbewegen läſst. Auch das schon zum Inventarium der Volksschule gehörige Tellurium, mit welchem häufig ein Lunarium verbunden ist, eignet sich nicht übel zur Versinnlichung der Erdbewegung im Raume, zumal wenn es mit einem Uhrwerke versehen ist; nur sollte auch die wahre Neigung der Mondbahn gegen die Ekliptik zur Geltung gelangen, was aber an technischen Schwierigkeiten gewöhnlich scheitert. Das Tellurium von Pick (Salzburg) gestattet, die Erdkugel in einer Anzahl äquidistant auf einem Kreise angebrachter Hülsen aufzustecken; im Mittelpunkte steht das die Sonne repräsentierende Licht, und das Wandern der Schattengrenze ist damit leicht ersichtlich zu machen. Der Tatsache, daſs die Erdbahn in Wahrheit kein Kreis, sondern eine Ellipse ist, sucht eine von Dronke (Trier) vorgeschlagene Abänderung gerecht zu werden. Ein neues und berechtigtes Prinzip führen jene Apparate ein, welche zur Erde und Sonne noch eine beide umschlieſsende Glashohlkugel mit eingezeichneten Sternbildern hinzufügen. Wir meinen hier einerseits das — leider nicht in den Handel gelangte — Ekliptikum von Goetz, andrerseits den coppernikanischen Himmelsglobus von Ducrue (beide München), welch letzteren der Erfinder der mathematischen Sektion des bayerischen Gymnasiallehrertages zu Bamberg (Pfingsten 1894) demonstrierte. Auf die Lehrmittel von Olin, Goepfert, Deichmann, Leitzinger und zumal von Wetzel begnügen wir uns diejenigen empfehlend hinzuweisen, die sich über diese Seite der didaktischen Praxis näher unterrichten wollen.

Ganz ungemein vielseitig brauchbar und für alle möglichen Forderungen eingerichtet ist der Universalapparat von Mang, der aber, weil natürlich die Einrichtung eine etwas kompliziertere ist, vor einer geringen Anzahl von Schülern sich mit gröſserem Nutzen als vor einer bevölkerten Klasse erklären lassen möchte. Weitaus das vollkommenste endlich auf dem Gebiete der astronomisch-geographischen Demonstrationsapparate ist der Projektionsglobus von Adami (Bayreuth); derselbe ist — freilich bisher der Kosten halber — nur in zwei Exemplaren ausgeführt und gewährt drei groſse didaktische Vorteile: man kann an ihm die gewöhnliche Globuslehre einüben; man kann daran die Himmelserscheinungen im ptolemäischen Sinne vorführen; und man vollzieht schlieſslich den Übergang von der geozentrischen zur heliozentrischen Weltbetrachtung vor den Augen des Zuschauers in ganz ähnlicher Weise, wie sich dieser Übergang tatsächlich im Laufe der Jahrhunderte vollzogen het.

Literatur: R. Wolf, Geschichte der Astronomie. München 1877, S. 195 ff. — Die ältesten Erdgloben. Zeitschr. f. wissensch. Geographie, 1. Bd., S. 179 ff. — F. v. Wieser, Magelhaes-Straſse und Australkontinent auf den Globen des Johannes Schoener. Innsbruck 1881. — H. Berger, Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde bei den Griechen. Leipzig 1887 bis 1893; 3. Bd., S. 126 ff.; 4. Bd., S. 143 ff. — Günther, Martin Behaim. Bamberg 1890. — Fiorini, Le sfere cosmografiche. Rom 1894. — Fiorini-Günther, Erd- und Himmelsgloben, ihre Geschichte und Konstruktion. Leipzig 1895. — H. J. Klein, Populäre astronomische Encyklopädie. Berlin 1871, S. 259 ff. — Wollenweber, Globuskunde. Freiburg i. B. 1879. — Instruktion für den Unterricht an den Realschulen in Österreich. Wien 1885, S. 150 ff. — A. Steinhauser, Der Riesenglobus auf dem Marsfelde. Zeitschr. f. Schulgeographie (abgekürzt Z. S.), 11. Bd., S. 225 ff. — Adam, Der Globus. Wien 1887. — A. Steinhauser, Grundzüge der mathematischen Geographie und Landkartenprojektion. 3. Aufl. Wien 1889. — Oehlmann, Der Erdglobus im Maſsstabe 1 : 100000, Z. S., 17. Bd., S. 47 ff. — Heſsler, Erdkunde am Globus, Z. S., 19. Bd., S. 225 ff. — Gorge, Zur Verwendung des Globus beim Elementarunterrichte, Z. S., 20. Bd., S. 14 ff. — Giftschütz, Faſsliche Anleitung zur Kenntnis und zur Selbstverfertigung des Erd- und Himmelsglobus. Wien 1823. — H. Pick, Ein neues Tellurium. Salzburg 1878. — Dronke, Elliptisches Tellurium. Pädag. Archiv, (2) 29. Bd., S. 101. — R. A. Olin, Der Zeitglobus. Washington 1880. — A. Brix, Neuer Globus für mathematische Geographie. Frankfurt a. M. 1883. — Mang, Das zerlegbare Tellurium-Lunarium. Weinheim 1883. — Göpfert, Methodische Bemerkungen zum Gebrauche eines wertvollen Lehrmittels. Prag 1883. — W. Schmidt, Beschreibung eines Telluriums. Wien 1887. — Schieck, Über den Gebrauch des Globus beim Unterrichte in der astronomischen Geographie, Z. S., 6. Bd., S. 1 ff. — Deichmanns Chronometer, Z. S., 9. Bd., S. 190 ff. — Patentschrift Nr. 35659 des kais. deutsch. Patentamtes (Naumann). — W. Schmidt, Zum Unterrichte in der mathematischen Geographie am Untergymnasium. Wien 1889. — Mang, Der zerlegbare und verstellbare Reformglobus. Weinheim 1889. — Leitzinger, Einfache Lehrmittel zur mathematischen Geographie. Bozen 1891. — Penck, Der Apparat von Heinz zur Veranschaulichung der scheinbaren Bewegung des Himmelsgewölbes. Petermanns Geograph. Mitteilungen 1891, 12. Heft. — Adami,

Ein neuer Projektionsglobus. Ausland, 65. Bd., S. 321 ff. — Ehrenburg, Die Ablenkung der Windrichtung durch die Erdrotation. Beitr. z. Geophysik, 3. Bd., S. 217 ff.

München. S. Günther.

## Goethe als Pädagog

1. Zu Goethes Entwicklung. 2. Ziel und Aufgabe der Erziehung. 3. Goethes ethischer und religiöser Standpunkt. 4. Pädagogische Provinz. 5. Erzieherische Forderungen im einzelnen. 6. Goethes praktische Betätigung. 7. Äufsere Einflüsse. 8. Bedeutung Goethes für die Gegenwart.

**1. Goethes Entwicklung.** Wenn wir von Eisenach aus dem anmutigen Mariental folgend die Höhe des Waldgebirges erklimmen, sehen wir nach Süden hin den verhängnisvollen Schauplatz der Wahlverwandtschaften vor unseren Füfsen liegen. Aus dem Grün der Baumgruppen und den weithin sich erstreckenden Wiesenflächen schimmert der Spiegel des kleinen Sees, über welchen Ottilie die traurige Fahrt unternahm, die den Tod des Knaben herbeiführte und die Katastrophe beschleunigte. Zu uns herauf ist der Pfad durch Felsen gebrochen, den Charlotte mit dem Hauptmann entworfen und ausgeführt. In der Ferne birgt sich an den Teichen die alte Mühle zwischen Felsen und hohen Bäumen, in deren Schatten die Schlofsbewohner sich gern zusammenfanden.

Ein unendlicher Friede ruht über Tal und Felsen, über Bach und See, Wiesen und Wald, einen scharfen Gegensatz bildend zu den Stürmen und Leidenschaften, von denen die Bewohner des Schlosses bewegt wurden.

Die Seelengemälde aber, welche der Dichter entwirft, spiegeln nicht nur die Irrgänge wieder, in die das Gemüt des Menschen sich verlieren kann, sondern ihnen liegt vor allem die Idee einer Läuterung, einer Erziehung zu Grunde, die mitten unter den unheilvollen Wirrnissen das ausgleichende und versöhnende Element bildet.

Wie grausam wird Ottilie von dem Schicksal erzogen! Und doch wie wunderbar! Sie denkt es sich als eine glückliche Bestimmung, andere auf gewöhnlichem Wege zu erziehen, da sie selbst auf dem sonderbarsten erzogen worden. »Sehen wir nicht in der Geschichte,« ruft sie aus, »dafs Menschen, die wegen grofser sittlicher Unfälle sich in die Wüste zurückzogen, dort keineswegs, wie sie hofften, verborgen und gedeckt waren? Sie wurden zurückgerufen in die Welt, um die Verirrten auf den rechten Weg zu führen, und wer konnte es besser, als die in die Irrgänge des Lebens Eingeweihten?« Sie kennen ja die Mächte, die das Leben des Menschen bedingen und gestalten, da sie ihnen selbst so nahe getreten sind.

Und unserem Dichter nicht am wenigsten. In seinem Garten zu Weimar hatte er, ein Freund sinnlicher Anschauung, zwei Symbole aufgestellt, die ihm als Hauptfaktoren in der Entwicklung des Menschen erscheinen. Kubus und Kugel sind ihm die Sinnbilder für das Beständige und den Wechsel, für Gesetz und Freiheit, für das Bleibende in der Individualität und die Wirkung zufälliger Umstände. Denn so lautet des Dichters Erklärung: »Das Gewebe unseres Lebens und Wirkens bildet sich aus gar verschiedenen Fäden, indem sich Notwendiges, Zufälliges, Willkürliches und rein Gewolltes, jedes von der verschiedensten Art und oft nicht zu unterscheiden, durcheinander schränkt«.

Diesen Fäden ist der Dichter in allen seinen Entwicklungsphasen mit Vorliebe nachgegangen. Schon der jugendliche Goethe ermüdete nicht über Flüchtigkeit der Neigungen, Wandelbarkeit des menschlichen Wesens, sittliche Sinnlichkeit und über all das Hohe und Tiefe nachzudenken, dessen Verknüpfung in unsrer Natur als das »Rätsel des Menschenlebens« betrachtet werden kann. Je mehr er in dieses Rätsel eindringt, um so eher tritt er von der Ansicht zurück, dafs diejenigen glücklich zu preisen seien, deren sich das Schicksal annehme, weil es jeden nach seiner Weise erziehe. Vielmehr festigt sich die Überzeugung in ihm, die der Unbekannte im Wilhelm Meister ausspricht: »Das Schicksal ist ein vornehmer, aber teurer Hofmeister. Ich würde mich immer lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten. Das Schicksal mag an dem Zufall, durch den es wirkt, ein sehr ungelenkes Organ haben. Denn selten scheint dieser genau und rein auszuführen, was jenes beschlossen hatte«.

Dem Schicksal mit seinen Zufälligkeiten setzt er also die Planmäſsigkeit der vernünftigen Erziehung gegenüber. Charakteristisch für diese ist, daſs die Ziele genau bestimmt und die Mittel und Wege gut abgewogen sind, die zu jenen deutlich gedachten Zielen hinführen. Nicht mit einemmal steht dem Dichter diese Planmäſsigkeit vor Augen; langsam, allmählich reift sie, bis sie endlich in einer originellen Schöpfung zusammengefaſst erscheint.

In kurzen Zügen sei dieser Entwicklungsgang hier vorgeführt. Aus ihm wird ersichtlich, wie die Ideen, welche der Dichter über Gott, Menschenleben und Natur faſste, auch bestimmend für die Ansichten werden, die er in Bezug auf die Erziehung in sich ausbildet.

Nach der stürmischen Jugendepoche beginnt sich während des ersten 10jährigen Aufenthaltes in Weimar das erste harmonisch-einheitliche Bild in ihm abzusetzen, soviel Unbefriedigendes und Ungesundes auch in diesen Jahren noch sein Inneres bewegte. Der läuternde Einfluſs, welchen die Freundschaft mit Charlotte von Stein ausübte, führte den Dichter zu klarerer und festerer Auffassung seiner Lebensaufgabe. Spinoza war ihr gemeinsamer Heiliger; wie eine Andacht erscheint das tägliche Lesen der Ethik. Was für Gedankenreihen sich hieran geknüpft, wuſste Goethe später nicht mehr anzugeben. Aber der seelischen Wirkung war er sich wohl bewuſst: Er fand hierbei eine Beruhigung seiner Leidenschaften; auch schien sich ihm eine groſse und freie Aussicht über die sinnliche und sittliche Welt aufzutun. Spinoza bot ihm ein Doppeltes: 1. Die groſse Uneigennützigkeit, die aus jedem seiner Sätze hervorleuchtet, und 2. die weite Auffassung der Natur, die der des Dichters verwandt, ein unzertrennlicher Bestandteil seines pädagogischen Denkens und Fühlens wurde.

Das Ideal der grenzenlosen Uneigennützigkeit wurde in ihm entwickelt durch die Ausübung seiner Berufstätigkeit im Dienste des Landes und im Verkehr mit dem Herzog. Indem er nebenbei als Dichter den Wilhelm Meister langsam in sich reifen läſst, tritt immer deutlicher der Gedanke hervor, daſs die Ausbildung der eigenartigen Persönlichkeit und die Ausführung der ihr zugewiesenen Lebensaufgabe das höchste Ziel alles Menschenlebens sei.

Diese innere Umbildung, in der begriffen er von sich schreiben konnte: »In mir reinigt sichs unendlich: vom Geist fallen mir täglich Schuppen und Nebel« — legte ihm auch den Wunsch nahe, reine und harmonische Verhältnisse zu den Menschen seiner Umgebung herbeizuführen. Es geht ihm klar auf, in was für einem sittlichen Tod wir gewöhnlich leben, und woher das Eintrocknen und Einfrieren eines Herzens kommt, das in sich nie hart, nie kalt ist. Um so mehr muſste ihn das dürre Alltagsleben abstoſsen, das zur Begründung solcher Harmonie wenig Möglichkeit bot. Aber er lernte es, auch die ärmlich Hinlebenden ohne Haſs, freilich auch ohne Freude, zu betrachten, als Erscheinungen, die in ihrer unabänderlichen Existenzweise als notwendig hinzunehmen seien. Diesen Stimmungen gibt er in einem Brief an Frau von Stein so Ausdruck: »Das danke ich Dir, Liebste, alle Tage, daſs ich Dein geworden bin und Du mich aufs Rechte gebracht hast. Die Seele aber wird immer tiefer in sich zurückgekehrt, je mehr man die Menschen nach ihrer und nicht nach seiner Art behandelt. Die Existenzen fremder Menschen sind der beste Spiegel, worin wir die unsrige erblicken können. Meine Nähe zu dir fühl ich immer. Durch dich hab ich einen Maſsstab für alle Frauen, ja für alle Menschen, durch Deine Liebe einen Maſsstab für alles Schicksal. Nicht daſs sie mir die übrige Welt verdunkelt; ich sehe recht deutlich, wie die Menschen sind, was sie sinnen, wünschen, treiben und genieſsen«.

Hier sehen wir — neben dem Gedanken an die Ausprägung der eigenen Persönlichkeit — den Blick auf die menschliche Umgebung gerichtet und so die Keime einer Sozialbetrachtung, die an Intensität und an Umfang immer mehr zunehmen sollte.

Nun, nachdem der Charakter des Dichters fester geworden, und nachdem er in den Tiefen der eignen Seele ein unerschütterliches Schwergewicht fühlte, das sein Weiterschreiten sicherte, kam die Zeit, wo solch gewaltig aufstrebendes Selbstbewuſstsein Befreiung aus einer Bahn verlangen muſste, die doch im besten Fall

nur als Erziehung, als indirekter Weg zum Ziel gelten konnte. Daher der plötzliche Aufbruch nach Italien, wo ein neues künstlerisches Ideal reift, eine Weltbetrachtung, in der naturwissenschaftliche und künstlerische Interessen sich durchdringen, Elemente, die in seinen Erziehungsplänen später eine bedeutende Rolle spielen sollten.

Einige Jahre nach der Rückkehr aus Italien zog dann mit Kant eine neue geistige Macht in den Kreis seines Denkens ein, die hier um so mehr zu betonen ist, als die ethischen Betrachtungen, zu denen der grofse Königsberger ihn anregte, die erzieherischen unmittelbar beeinflufsten.

Hatte sich in ihm das Gefühl der Abhängigkeit des einzelnen vom allgemeinen schon soweit zugespitzt, dafs die Selbständigkeit des Individuums dadurch aufgehoben schien, so wurde er durch Kant wiederum zur Schätzung des intellektuelllen und sittlichen Einzelwillens gebracht, der das Recht und die Pflicht hat, die Welt nach seinem Sinn und seinem inneren Gesetz zu erfassen und zu behandeln.

Die Vertiefung aber in die Werke des Königsberger Philosophen ward ihm durch seinen neugewonnenen Freund Schiller erleichtert. Dieser hatte es bekanntlich unternommen, die strengen Imperative der kantischen Moral gefälliger zu machen, indem er sie neben die ästhetischen Forderungen stellte. Die nahe Verwandtschaft des Schönen und Guten legte er in den Briefen über ästhetische Erziehung dar. Diesen Gedanken stimmte Goethe zu, wenn er auch der herben Unbedingtheit der Kantischen Pflichtforderungen näher stand, als der Anschauung der Briefe. Deshalb gab er in dieser Zeit den »Lehrjahren« jenen Abschlufs, der den Helden von seiner ästhetischen Laufbahn auf die nüchterne eines praktisch-sittlichen Handelns weist und ihn so zu einem rücksichtslosen Bruch mit seiner Natur und ihren Neigungen zwingt. In ähnlichem Sinne erfolgte die endliche Fassung der Faustidee, kraft welcher das hohe Glück des schönsten Augenblicks in die aufopferungsvolle praktische Tätigkeit für das Gemeinwohl gesetzt wird.

Immer tiefer war sein Blick eingedrungen in die Bedingungen, denen Natur- und Menschenleben unterworfen sind. In Goethe vereinigten sich vor allem drei Ströme: Griechentum, Christentum und moderne Naturforschung. Hellenische Naivetät flofs mit evangelischer Kindlichkeit zusammen, die Heiterkeit des alten Griechenlands mit der Freudigkeit des Christentums, daneben das Entzücken über die Offenbarungen, die er seinem ernsten Studium der Natur verdankte. Nehmen wir noch hinzu, dafs er auch die Kultur der Engländer und Franzosen in sich aufnahm, da er das Englische und Französische beherrschte selbst bis zu der Fähigkeit seinen Empfindungen darin dichterischen Ausdruck zu verleihen, so weitete sich die Bildung dieses wunderbaren Mannes zu dem Typus einer nationalen Bildung aus, die doch wieder auch in der Nation noch keine Grenze findet, sondern ebenso allgemein menschlich wie kerndeutsch ist. Daher ist es nicht wunderbar, dafs wir ihm so reiche Offenbarungen für Erziehung des einzelnen wie der Gesamtheit zu danken haben.

Wer in den eignen Entwicklungsgang sich vertieft, wie Goethe es getan, ihn gleichsam wie ein fremdes Objekt vor sich hinstellt und zergliedert, mit vollem Bewufstsein von sich abstreifend, was als fremd, als hinderlich, die innere Harmonie störend erscheint; wer so in fortlaufend höherer Besinnung auf sich und seine Bestimmung in immer gröfserer Klarheit die Ziele alles Menschenlebens und die mancherlei Wege, die dahin führen, überblickt — der kann dann von sich die stärksten erzieherischen Wirkungen ausströmen lassen.

**2. Ziel und Aufgabe der Erziehung.** Allerdings hat Goethe wohl nie daran gedacht, ein System der Erziehung aufstellen zu wollen, durch folgerechte Anwendung logischer Denkprozesse ein Lehrgebäude aufzuführen, das auf bestimmten Prinzipien ruhend, durch die Geschlossenheit der Gedanken wirke. Was aber diesen an systematischem Zusammenhang etwa abgeht, das gewinnen sie durch ihre Unmittelbarkeit. Denn was der Dichter gibt, ist aus dem Leben gegriffen, durch besondere Ereignisse veranlafst, durch langjährige Erfahrung abgeklärt, in eine durchsichtige Form gebracht und dadurch zu der Wirkung eines allgemeinen Gesetzes erhoben. Hie

und da treffen wir auf widersprechende Aussprüche, weil der besondere Augenblick einmal dies, das andere Mal jenes hervorruft. Doch zeigt sich in allem eine einheitliche Richtung des Denkens und Strebens. Grundlegend bleibt immer die Richtung auf Bildung der Persönlichkeit zu einem Ganzen, zu einem in sich harmonisch gestimmten Charakter, der dauernd die gleichen Ziele verfolgt, getragen von derselben Gesinnung, die stets darauf ausgeht, den wechselnden Bedingungen der Aufsenwelt gegenüber dem Menschen eine würdige Gestaltung seines Lebens und ein vollkommenes Ebenmafs zur Pflicht zu machen.

Aufgabe der Erziehung ist nach Goethe die Ausbildung des Individuums zu einer möglichst reichen, in sich geschlossenen, aber doch im Dienste des Ganzen tätigen Persönlichkeit.

Die Verwirklichung dieser Aufgabe in gröfserem Stil soll dann zur Gründung eines allgemeinen sittlichen Weltbundes führen, in dem die Menschen sich mit allen ihren Kräften, mit Herz und Geist, Verstand und Liebe vereinigen.

Darum soll auch die Ausbildung des Einzelwesens, wenn sie sich auch an die individuelle Naturbeschaffenheit anzuschliefsen hat, doch immer im Einklang stehen mit der Beschaffenheit des Naturganzen, dem es angehört. Der Einzelne soll immer als Teil des Ganzen sich betrachten und über sein Verhältnis zu der Gesamtheit sich Klarheit verschaffen. Denn unser wahres Leben finden wir nur in dem Aufgeben einer Beschränktheit, die das Glück allein in dem eigenen persönlichen Wohlergehen sucht. Nur auf diese Weise kann jener allgemeine sittliche Weltbund entstehen, der in den Wanderjahren in dichterischer Vorahnung dargestellt wird.

**3. Goethes ethischer und religiöser Standpunkt.** Das sittliche Streben ist dem Menschen aber nicht leicht gemacht, da in ihm Triebe vorhanden sind, die seiner Tätigkeit eine andere, als die sittlich geforderte Richtung geben wollen. Der Streit der verschiedenen entgegengesetzten Triebe wirft den Menschen in jene Verworrenheit, die Goethe als das eigenste Kennzeichen eines unheilvollen Zustandes empfindet:

Des Menschen Leben scheint ein herrlich Los;
Der Tag wie lieblich! so die Nacht, wie grofs.
Und wir gepflanzt in dieses Paradieses Wonne,
Geniefsen kaum der hocherlauchten Sonne,
Da kämpft sogleich verworrene Bestrebung
Bald mit uns selbst, und bald mit der Umgebung.

Wie aber kommen wir aus dieser Verworrenheit heraus? In uns selbst liegt das Rätsel, die wir Ausgeburt zweier Welten sind. Deshalb müssen wir in aufrichtigem Streben nach Selbsterkenntnis die prüfenden Blicke ins eigene Innere lenken. Hier finden wir den Richter, der allein für uns mafsgebend sein kann: das Gewissen irrt nicht; es bedarf keines Ahnherrn; mit ihm ist alles gegeben; es hat nur mit der inneren eignen Welt zu tun. Der Wille mufs lernen, um vollkommen zu werden, dem Gewissen sich zu fügen, auf den inneren Richterspruch zu hören, wie es der Held der Wanderjahre tut, von dem es heifst:

Zwar pflegt er nicht zu singen und zu beten,
Doch wendet er, sobald der Weg verfänglich,
Den ernsten Blick, wo Nebel ihn umtrüben,
Ins eigne Herz und in das Herz der Lieben.

In diesen Wanderjahren Wilhelm Meisters ist der Grundsatz der selbstbewufsten tatkräftigen freien Sittlichkeit zu vollem Ausdruck gekommen, wie Goethe sie in jedem Werdenden verwirklicht sehen wollte. Sie stützt sich vor allem auf die Beständigkeit der Gesinnung; sie allein kann uns aus den Schwankungen befreien. Sie verbürgt dem Menschen die sittlich zweckvolle Ausübung seiner Tätigkeit; hier liegt für ihn die einzig gültige Wahrheit, das Ziel seines Strebens.

Im Christentum aber sind ihm die wertvollsten Hilfen gegeben. Denn, so sagt Goethe, »die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer wieder emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben und bedarf von ihr keiner Stütze. Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen.«

Das Mittel aber, um zu der obersten Stufe menschlicher Entwicklung zu ge-

langen, ist, wie Goethe schlicht sich ausdrückt, die Frömmigkeit. Ein merkwürdiges Wort in seinem Mund und von besonderem Sinn bei ihm. Die Frömmigkeit ist Goethe, ähnlich wie Herbart, nicht Zweck, sondern der Weg, auf dem man durch die reinste Gemütsruhe hindurch zur höchsten Kultur gelangen kann. Diese Gemütsruhe wird von ihm bezeichnet als Friede Gottes, der den schärfsten Gegensatz bildet zu jeder Verworrenheit und kräftig genug ist, uns mit uns selbst und der Welt ins Gleiche zu setzen — eine ähnliche Stimmung, wie sie hervorleuchtet aus den Versen:

Gottes ist der Orient,
Gottes ist der Occident,
Nord- und südliches Gelände
Ruhn im Frieden seiner Hände.

Fragen wir aber näher nach dem Gottesbegriff Goethes, so fällt vor allem auf, dafs er auch hier den rein individuellen Charakter einer solchen Vorstellung scharf betont. Unumwunden gesteht er: »Ich für mich kann bei den mannigfachen Richtungen meines Wesens nicht an einer Denkweise genug haben. Als Dichter und Künstler bin ich Polytheist — Pantheist hingegen als Naturforscher, und eines so entschieden als das andere. Bedarf ich eines Gottes für meine Persönlichkeit als sittlicher Mensch, so ist auch dafür schon gesorgt«. Dies letztere hat offenbar mit der pantheistischen Vorstellung nichts zu tun.

Auch ist die pantheistische Denkweise, wo sie sich bei Goethe findet, nicht eine derartige, dafs sie zu den Aufgaben des sittlichen Menschen in Widerspruch träte. Die von Gott erfüllte Natur wird in ihrer Gesamtheit aufgefafst als bestimmt, der sittlichen Entwicklung der Menschheit zu dienen. »Diese plumpe Welt aus einfachen Elementen zusammenzusetzen, sagt Goethe, und sie jahraus, jahrein in den Strahlen der Sonne rollen zu lassen, hätte Gott wenig Spafs gemacht, wenn er nicht den Plan gehabt hätte, auf dieser materiellen Unterlage sich eine Pflanzstätte von Geistern zu gründen«. Diese Ausdrucksweise läfst zweifellos auf eine persönliche Gottesvorstellung schliefsen. Darauf deutet auch der Satz: »Ich frage nicht, ob dieses höchste Wesen Verstand und Vernunft habe, sondern ich fühle, es ist der Verstand, die Vernunft selbst. Alle Wesen sind davon durchdrungen. und der Mensch hat davon so viel, dafs er Teile des Höchsten erkennen kann«. In den ergreifenden Versen des pater profundus aber, im Schlufsakt des Faust, empfinden wir das Walten des höchsten Wesens in der Natur als fortwährende Äufserung der höchsten Liebe.

Diese Gottesvorstellung erweckt nun das Vertrauen, dafs das sittliche Streben mit den Bedingungen der empirischen Welt im Einklang stehe. Trotzdem führt diese Vorstellungsweise den Menschen nur in die Vorhöfe der Religion. Die Enträtselung des ewig Ungenannten bleibt dem einzelnen und seinem innersten Seelenleben vorbehalten, indem er jene höchste Macht auch als Leiterin seiner persönlichen Geschicke anzuerkennen sich gedrungen fühlt. Von seinem Wilhelm Meister äufsert Goethe: Er scheine nichts anderes sagen zu wollen, als dafs der Mensch trotz aller Dummheiten und Verwirrungen von einer höheren Hand geleitet, dennoch zum glücklichen Ziele gelange. Und ebenso im Faust eine immer höhere und reinere Tätigkeit bis ans Ende und von oben die ihm zu Hilfe kommende ewige Liebe.

Mit dem ethischen Faktor, der in der Ausgestaltung der Persönlichkeit hervortritt, verbindet sich der religiöse, insofern das Schicksal mit seinen Zufälligkeiten nun unter den Gesichtspunkt einer höheren Leitung gerückt wird, der das Menschenleben unterworfen ist, vor der sich jeder in Ehrfurcht beugen soll.

Es ist eine alte und dennoch ewig neue Erfahrung, die heute mehr als sonst sich wiederholt, dafs der zum Abschlufs gelangende innere Mensch, wenn die Irrjahre stürmischer Leidenschaft überwunden sind, allgemein nicht blofs zu dem Allumfasser und Allerhalter zurückkehrt, sondern vielmehr sein Herz erfüllen lernt von dem seligen Gefühle des zum Himmel Ziehenden, d. h. der Liebe über den Sternen, der überschwenglichen göttlichen Gnade.

Das hat auch Goethe an seinem eignen Innern erfahren. Goethe war ein Christ und fühlte sich als Christ.

Hier ist allerdings eine Einschränkung zu machen. Alle Schwarmgeisterei, hadernde Intoleranz, engherzige Wortklauberei war und blieb ihm stets zuwider. Vor hart-

herzigem Scheiterhaufenanzünden wendet er sich ab mit dem kühlen Lächeln olympischer Überlegenheit. Verachtung und Abscheu hat er für Fanatiker, die das Christentum zur Religion des Hasses und der Rache machen. In diesem Sinne erklärt Goethe, liegt in der Theologie selbst viel verborgenes Gift und ist von der Arznei kaum zu unterscheiden. Dem reifen Goethe war es mit dem »leider auch Theologie« bitter Ernst. Nicht auf allerhand Dogmen, nicht auf Lehren nachgeborener Kirchenlehrer, einzig und allein auf den Kern des Neuen Testaments und die Lehre Christi kommt es Goethe an. Dieser Kern aber ist die Liebe Gottes, der will, daſs allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

»Wenn jemand wollte Gott malen und treffen, so müſste er ein solch Bild machen, das eitel Liebe wäre, als sei die göttliche Natur nichts denn ein Feuerofen und Brand solcher Liebe, der Himmel und Erde füllt«:

»Ewiger Wonnebrand, glühendes Liebesband
Siedender Schmerz der Brust, schäumende
Gotteslust.«
(Pater ecstaticus.)

4. **Pädagogische Provinz.** In der pädagogischen Provinz der Wanderjahre, in deren Schilderung Anregungen von Basedow und Pestalozzi unschwer zu erkennen sind, gründen die Sachverständigen der Provinz ihr Erziehungssystem auf das Prinzip der Ehrfurcht. Das Wertvolle, das geheimnisvolle Etwas, worauf alles hinausläuft, ist die Ehrfurcht. Sie richtet sich auf das, was über uns, neben uns und unter uns ist: Auf Gott, Menschen und Natur. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt die Ehrfurcht des Menschen vor sich selbst, die ihn zum Höchsten gelangen und auf dieser Höhe verweilen läſst, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden.

Auch hier tritt wieder deutlich hervor, wie der Dichter den Schwerpunkt in das Innere des Menschen verlegt wissen will. Alle Erscheinungen der Natur sind nach ihm Offenbarungen der Gottheit; der Mensch die hervorragendste. So heiſst es in Ottiliens Tagebuch: »Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch«. An diesen Glauben knüpft sich aber unmittelbar das Interesse für die Erziehung des Menschen, mag man ihn vorzugsweise als natürlich bedingtes, oder mehr als historisch und sozial bestimmtes Wesen ansehen; mag man das Dämonische in seiner Natur für das eigentlich Treibende halten oder das während der Entwicklung Gewordene — oder endlich die eigentümliche Verschlingung aller dieser Momente, die uns der Dichter in in den »Orphischen Urworten« vorführt:

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruſse der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten.
So muſst du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

Hat der Dichter in dieser ersten Strophe an das Bleibende, an den Kern des Individuellen als den Grundstock der Persönlichkeit gedacht, so treten in den folgenden Strophen die Miterzieher auf, die teils bewuſst, teils unbewuſst an der Bildung des Menschen arbeiten. Vor allem kommt hier die gesellschaftliche Bedingtheit in Betracht. Wie der Mensch ohne die Mitmenschen nicht zu verstehen ist, so kann auch sein Werden in der Erziehung nur unter Berücksichtigung der Lebensgemeinschaft gedacht werden, die den Untergrund bildet. So kann man sagen: Goethe vertauschte den individualistischen Standpunkt mit dem sozial-ethischen und verkörpert damit den Umwandlungsprozeſs, wie ihn die Erziehungslehre im 19. Jahrhundert durchmachte, in seiner Person.

Diesem doppelten Standpunkt entsprechen auch die Lehr- und Wanderjahre. In den Lehrjahren bildet die schön-menschliche Ausbildung mit Betonung des subjektiven Beliebens das Hauptthema; in den Wanderjahren tritt die staatsbürgerlich-gesellschaftliche Auffassung in den Vordergrund. Die rein individualistische Anschauung wird durch die soziale ergänzt, das 18. Jahrhundert wird vom 19. abgelöst. Alle wichtigen Fragen der bürgerlichen Gesellschaft werden, wenn auch nicht ausführlicher behandelt, so doch in den Wanderjahren gestreift. Die Grundelemente bilden das Pädagogische und das Soziale, und zwar in innerem Zusammenhang. Das

Pädagogische des ersten und zweiten Buches, scheinbar im dritten Buche aufhörend, tritt vielmehr in ein höheres Stadium, in das des Sozialen, worin es praktisch verwertet wird.

In diesem steten Zusammenhang der beiden Elemente hat uns Goethe den Gang der Erziehung des Menschengeschlechts vergegenwärtigt und zugleich prophetisch die Notwendigkeit einer Reorganisation der Gesellschaft verkündet. Zu diesem Gedanken aber wird er getrieben durch die Betrachtung der gesellschaftlichen Notstände der Zeit. Wie er darüber denkt, hat er öfters dargelegt. So sagt er einmal: »Unsere Zustände sind zu künstlich und kompliziert, unsere Nahrung und Lebensweise ohne die rechte Natur, unser geselliger Verkehr ohne Liebe und Wohlwollen. Jedermann ist fein und höflich, aber niemand hat den Mut, gemütlich und wahr zu sein, so dafs ein redlicher Mensch mit natürlicher Neigung und Gesinnung einen recht bösen Stand hat.«

Der Dichter hatte ja selbst den Konflikt zwischen Natur- und Sittengesetz tief empfunden. Welches von beiden höher stehe, diese Frage hatte er in den Wahlverwandtschaften poetisch bearbeitet. Nur durch freiwilliges Aufgeben des Lebens konnte der Sieg des ersten erkauft werden. Auch Wilhelm Meister beklagt in den Lehrjahren den quälenden Widerspruch. »O der seltsamen Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft,« ruft er aus, »die uns erst verwirrt und mifsleitet und dann mehr als die Natur von uns selbst fordert.«

Wo aber ist der Hebel anzusetzen? »Wie vieles ist leider nicht in unserer Erziehung und in unseren bürgerlichen Einrichtungen, wodurch wir uns und unsere Kinder zur Tollheit vorbereiten,« hören wir in den Lehrjahren aus dem Munde des Pfarrers. Darum bildet nicht zufällig die pädagogische Provinz die geistige Mitte der Wanderjahre. Indem der Dichter uns in diese einführt und den vorwiegend pädagogischen Charakter allmählich in den sozialen übergehen läfst, wollte er zeigen, dafs der ideale Erziehungsplan, der dort entworfen, als Bedingung für eine neue Gesellschaft, für den sozialen Staat gedacht ist.

Denn das politische Bekenntnis seiner letzten Lebensperiode ist der Staatssozialismus. Ergriffen von den gewaltigen Eindrücken der immer vielseitiger sich entwickelnden Arbeitsleistung des 19. Jahrhunderts, gelangt er zur Überzeugung, dafs der einzelne nicht mehr als Individuum, sondern nur als Teil der ungeheuern Arbeitsmaschine zu gelten habe. Eine höhere Macht weist dem Menschen seinen Platz an, der nicht mehr nach eigner Wahl seine Tätigkeit regeln darf. Prophetisch erkennt er die Grundlagen der gesellschaftlichen Neugestaltung und bildet sie konsequent zu einer Zukunftsgestalt des Staatslebens aus.

In der Gesellschaft findet eine Vereinigung des Idealen und Realen statt. Idealisten und Realisten müssen die extremen Seiten ihrer Persönlichkeit opfern, um sich zu zweckvoller Tätigkeit zusammenzuschliefsen. Eine so eingreifende Änderung in der Stellung des einzelnen zu Staat und Gesellschaft hat zur notwendigen Vorbedingung eine völlige Umwälzung in der Erziehung und Heranbildung des Staatsbürgers. Der Darstellung des Idealstaates schickt daher Goethe die Schilderung einer neuen Erziehungsweise voraus, die pädagogische Provinz, die ein ganzes Landgebiet umfassend, einen Staat im kleinen darstellt, um den Zögling von allen unpädagogischen Einflüssen fern zu halten.

So nimmt Goethe die Bestrebungen Platos, Rousseaus, Fichtes auf und stellt sich in die Reihe der Männer, die das neue Heil von einer neuen Erziehungsweise erwarten. Nur darf man ihr, die ein Produkt dichterischer Phantasie ist, nicht ohne weiteres die Umsetzung in die Wirklichkeit zumuten.

**5. Erzieherische Forderungen im einzelnen.** Und doch finden sich in den Goetheschen Dichtungen so feine der Wirklichkeit abgelauschte Züge, ein solcher Reichtum psychologischer Beobachtungen und praktisch wertvoller, nutzbringender Hinweise, dafs auch der Empiriker, falls er von der phantastischen Hülle abzusehen vermag, grofsen Gewinn sich versprechen kann. Es sei dies an zwei Goetheschen Aussprüchen nachgewiesen. »Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge

da, wo es kulminiert.« Dieser Gedanke bildet den Fundamentalsatz für die Hygiene des Unterrichts, insofern er für die Auswahl und Anordnung der geistigen Nahrungsmittel die Forderung enthält, sich genau an die jeweiligen Apperzeptions-Stufen der geistigen Entwicklung anzuschliefsen. Wie oft wird dagegen gesündigt, da die üblen Folgen einer verkehrten geistigen Nahrung nicht sofort zu Tage zu treten pflegen. An geistiger Überfütterung oder an falscher geistiger Ernährung stirbt man für gewöhnlich nicht. Anders auf dem Gebiet des Körperlichen: darum ist die Menschheit hier von jeher sehr viel ängstlicher mit sich gewesen. Die Forderung, die Unterrichtsmaterien dann der psychischen Bearbeitung darzubieten, wenn ihnen das Interesse entgegen kommt, weil sie der jugendlichen Geistes-Verfassung kongenial sind, hängt im Grunde genommen mit einer andern tiefsinnigen Idee Goethes zusammen. Sie läuft auf den Gedanken einer Analogie zwischen der individuellen und der generischen Entwicklung hinaus und lautet so: »Wenn auch die Welt im ganzen fortschreitet, die Jugend mufs immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.«

Mit diesem Satz ist ein Unterrichtsprogramm im grofsen Stil gegeben. Man mufs ihn nur zerlegen und ihn bis in seine letzten Folgerungen hin durchdenken. Dann wird man dahin kommen, den Aufbau des Unterrichts mit Goethe und Herbart als eine ästhetische Darstellung des Kulturerwerbs von den Alten bis zur neueren Zeit zu fassen. Zugleich wird durch den Goetheschen Gedanken eine grofsartige Aussicht eröffnet. Auf induktivem Weg findet man im Studium der Kindesseele gewisse Entwicklungsstufen; unabhängig davon zeigt die Völkerpsychologie in der Entwicklung des Menschengeschlechts gewisse Fortschrittsgesetze und Entwicklungsstadien. Es liegt nahe, das von Oken gelehrte, von Häckel erneuerte Prinzip, dafs die ontogenetische Entwicklung die phylogenetische rekapituliert, auf das geistige Gebiet anzuwenden und nachzusehen, inwieweit beide Entwicklungsreihen, die individuelle und die generische, sich decken.

Ein bemerkenswertes Beispiel hierfür gibt Goethe selbst in der Schilderung seiner religiösen Entwicklung in »Dichtung und Wahrheit«, anhebend mit der Form alttestamentlicher Religiosität, durch die altgermanische hindurchgehend und sich erhebend zur Form echt christlicher Religiosität in der Annäherung an die Brüdergemeinde.

Aber auch für die Konzentration des Unterrichts (die Erlernung der Fremdsprachen) und für den Lernprozefs (Apperzeption und Abstraktion) finden sich bei Goethe sehr beachtenswerte Ausführungen. Ebenso ist sein Warnen gegen das übermäfsige und ungeduldige Erziehen, gegen alle Treibhauskultur sehr beherzigenswert. Auch daran sei erinnert, welch' geringe Meinung Goethe von unseren öffentlichen Schul-Einrichtungen hatte.

Es gehen von einzelnen Sätzen und Ideen des Dichters Anregungen und Gedenkenbewegungen aus, die blitzartig das weite Gebiet des Erziehungswesens erhellen und ganze Partien in neue Beleuchtung rücken können.

**6. Goethes praktische Betätigung.** Aber nicht nur theoretisch ist Goethe seiner pädagogischen Neigung nachgegangen — er hat dieselbe auch praktisch betätigt. Auch in diesem Betracht können wir von ihm als »Erzieher« reden.

Schon als Kind verfafste er Lektionen für einen jüngeren Bruder. Als Student übt er sich, wie es Brüder zu tun pflegen, in der Bildung der Schwester. Was er in Leipzig in den Moralvorlesungen des Hofmeisters von ganz Deutschland empfing, suchte er sofort praktisch zu verwerten. Nach der eben aufgenommenen Lehre hofmeisterte er seine Schwester Kornelia. Später hat er dann seine Erziehungsweise nicht seinem Sohn gegenüber, wohl aber an Friedrich von Stein bewährt. Er hatte den Knaben in sein Haus aufgenommen, ihn ganz in seinem Sinn zu erziehen. Wie ihm dies gelungen, dafür besitzen wir vollgültige Zeugnisse. Als Körner den zum Mann Erwachsenen kennen lernte, hebt er die angenehme Empfindung hervor, welche das Ebenmafs Steins auf ihn ausübe. Er betrachtet ihn als ein pädagogisches Kunstwerk. Und Schiller bestätigt dies Urteil, indem er an Körner schreibt: »Goethe hat Friedrich von Stein eigentlich ganz erzogen

und sich dabei vorgesetzt, ihn ganz objektiv zu machen. Auch mir ist Stein immer eine sehr wohltätige Natur gewesen.« —

Die Liebe zu den Kindern ist überhaupt ein ausgeprägter Zug in Goethes Wesen. Sie begleitet ihn durch alle Entwicklungsstufen seines wechselreichen Lebens von der Wertherperiode an bis zu den Tagen des Altmeisters. So belauscht Eckermann eine anmutige Szene zwischen dem 81jährigen Dichter und seinem 10jährigen Enkel, der auf dem Grofsvater herumkletternd dem Greis viel zu schaffen machte, ohne dafs dieser ein Zeichen der Ungeduld von sich gegeben hätte; nur die Worte hinwerfend, dafs die Liebe immer ein wenig impertinenter Natur sei. Dem eignen Verkehr mit Kindern entstammen ohne Zweifel nicht nur eine Reihe kleinerer Gedichte, Sentenzen und Denkverschen, sondern auch die Schilderung pädagogischer Situationen, Verhältnisse und Figuren, von Götzens Karl an bis zu dem Schenkenknaben des Divan. Auch die pädagogischen Bemühungen Wilhelm Meisters um Felix und Mignon sind nur poetische Niederschläge der eignen Neigungen des Dichters, der ja sogar seine Freundschaften zu Bündnissen stempelte, die auf gegenseitiger Vervollkommnung beruhten. Jeden wollte er aus seinen Fähigkeiten heraus zum Bürger des unsichtbaren Reiches derer machen, die sich selbst beobachten, in sich hineinhorchen, ihre Lebensbahn aufspüren und verfolgen, sich und das Ganze zu reineren Gedanken und Gesinnungen zu erheben suchen. Auch auf Christiane erstreckten sich seine erzieherischen Bemühungen. Aus den Briefen an sie geht ein dauerndes, rührendes Bestreben hervor, sie zum Verständnis dessen heraufzuziehen, was er selbst betrieb. Und zwar sucht er sie in echt pädagogischer Weise nicht in erster Linie für das Literarische, sondern für die Natur zu interessieren. Dies können wir vom allerersten Beginn des Verhältnisses an verfolgen. (Vergl. Muthesius, Goethe ein Kinderfreund. Berlin 1903.)

Dafs alle seine Erzieher-Bemühungen aber von bestem Erfolg gekrönt sind, ist leicht erklärlich. Wer eine so überwältigende Individualität besitzt, dafs jede fremde davor förmlich erlischt, dem kann es nicht schwer werden, die Seele des andern in seine Gewalt zu bekommen, vor allem eine jugendlich unselbständige, allen Eindrücken offene Seele. Die Züge, welche Goethe uns in seiner Eigenschaft als praktischer Erzieher und als Theoretiker enthüllt, zeigen sein Bild uns im Lichte edler, reiner Menschlichkeit, das ein Beispiel gewährt, nachahmenswert für alle Zeiten — nicht am wenigsten für unsere. Ehe wir diesem Gedanken näher zusehen, wollen wir zuvor noch einer dritten Quelle unsere Aufmerksamkeit zuwenden, aus welcher die pädagogischen Bestrebungen des Dichters ebenfalls nachhaltige Anregung und Nahrung erhielten.

**7. Äufsere Einflüsse.** Wenn schon sein Entwicklungsgang ihn zu dichterischer Darstellung der grofsen Erziehungsprobleme antrieb; wenn seine eigene Natur und seine Stellung ihn beständig in erzieherischen Verkehr mit der Welt der Kinder und der Erwachsenen hineinführten — so wurde er endlich auch durch äufsere Einflüsse auf diese Betätigung seiner geistigen Gaben hingewiesen. So hoch er über seiner Zeit stand, so dafs von ihm ab eine neue geistige Entwicklungsperiode für unser Volk gerechnet werden kann, so war er doch wiederum ein Kind seiner Umgebung. Ihren Einflüssen war er so gut unterworfen, wie andere Sterbliche. Und um so mehr konnte er sich ihnen hingeben, je mehr sie den eigenen Neigungen und Strebungen entsprachen.

Die Zeit seiner Entwicklung, seines Werdens stand noch ganz unter dem Einflufs Rousseauscher Ideen. Wohl niemals ist das Problem der Erziehung mit mehr Eifer und gröfserer allgemeiner Teilnahme theoretisch und praktisch in Angriff genommen worden als in dem Zeitalter der Aufklärung. Die Idee der Volksaufklärung und Erziehung war die vorherrschende Idee des 18. Jahrhunderts geworden. Bedeutsam erscheint die Verbindung zweier Tendenzen: Der Erwachsene soll im Sinne des aufgeklärten Absolutismus über seine Pflichten und Aufgaben belehrt, zugleich aber in den von Rousseau angeregten neuen Ideen über Erziehung eingebürgert werden. In gleicher Weise verbindet sich in beiden Teilen des Wilhelm Meister die Frage nach den Bildungsmitteln des Mannes und Staatsbürgers mit der Entwicklung der Grundsätze über die Erziehung der Jugend.

Aus dem philosophischen Jahrhundert war ein pädagogisches geworden. Wo erzog man damals nicht in Deutschland! Erziehungsanstalten, Erziehungsmethoden schossen aller Orten und Enden wie Pilze in die Höhe. Die Erziehungsgedanken lagen gleichsam in der Luft; alle Welt war von pädagogischen Gelüsten angewandelt und auf Erziehung alles zugeschnitten. In welch gesteigerter, ja fast ausschliefslicher Weise die pädagogische Idee alle Anschauungen, gerade der besten Männer beherrschte, wird sofort erkennbar, wenn wir nur drei Werke nennen, deren jedes den Bestrebungen einer Periode deutscher Geistesentwicklung seinen Stempel aufgegedrückt hat.

Lessing, der Erzieher seines Volkes zu geistiger Freiheit, fafste — einen Gedanken von Clemens von Alexandrien aufgreifend — die ganze Entwicklung der Weltgeschichte in dem Begriff einer Erziehung durch das göttliche Walten auf. Seiner Weisheit letzten Schlufs bilden die tiefsinnigen Paragraphen der »Erziehung des Menschengeschlechts«.

Als die Entartung der französischen Revolution die innere Hohlheit und Haltlosigkeit der herrschenden Kultur erschreckend klar machte, sah Schiller nur einen Ausweg, um das Vernunftwidrige der herrschenden Zustände in befriedigende Verhältnisse überzulenken: Eine auf der Grundlage des Schönen ruhende Bildung müsse die künftigen Bürger des Vernunftstaates erziehen. 1795 veröffentlichte er in den Horen seine Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.

Als auch in Deutschland das alte Gebäude zusammengestürzt war und die ersten Steine zum Neubau gehoben werden sollten, forderte Fichte, der begeisterte Schüler Pestalozzis, 1807 in den Reden an die deutsche Nation eine neue Erziehung auf neuer veränderter Grundlage. Und wie die Briefe über ästhetische Erziehung eine unleugbare Verwandtschaft mit Wilhelm Meisters Lehrjahren aufweisen, so sind Fichtes Ausführungen mit manchen wichtigen Schilderungen in den Wanderjahren zu vergleichen.

Fügen wir noch hinzu, dafs Wielands goldner Spiegel, Basedows Elementarwerk unseren Dichter lebhaft beschäftigten, dafs er das bekannte Philanthropin zu Dessau mehrfach besuchte — Anklänge daran finden sich genug in der pädagogischen Provinz der Wanderjahre — so wird es nur natürlich scheinen, dafs Goethe solchen Einflüssen mancherlei verdankte. Die Wirkung war, dafs er selbst im Wilhelm Meister sich den Verfassern von Erziehungsromanen anreihte, die weit über Rousseau zurück auf arabische und antike Vorbilder weisen.

Verschiedene Faktoren trafen also in der glücklichsten Weise zusammen, um dem grofsen Dichter die Betätigung auf einem Gebiet nahe zu legen, auf welchem sich die ersten Geister der Nation fanden. Unter ihnen ragt er hervor durch den Reichtum der Gedanken und durch die Wucht des Eindrucks, den er auf seine Zeitgenossen ausübte, dem auch wir uns nicht entziehen können.

**9. Bedeutung Goethes für die Gegenwart.** Unser Jahrhundert und unsere Pädagogik weifs viel zu schreiben über harmonische Bildung.

Denkt sie daran, dafs dieses Ideal in Goethe verwirklicht uns entgegentritt, in ihm, der einen freien offenen Blick für alles Menschlische verband mit tiefgehendem Eifer, das Leben in der Natur zu erfassen? Wie niedrig erscheint dem gegenüber der Streit der Humanisten und Realisten, der sich bis hinein in unsere Tage fortpflanzt, Zeugnis gebend von der Zerrissenheit und Einseitigkeit moderner Bildung. Allerdings scheint es jetzt ungleich schwerer als sonst, die Forderungen eines schönen Ebenmafses in Einklang zu setzen mit den Zudringlichkeiten einer hoch gesteigerten Gegenwart. Aber erscheinen darum die Forderungen selbst hinfällig? Gewifs nicht. Je mehr unserer Zeit das Ideal freier, schöner Menschlichkeit verloren zu gehen droht, um so mehr sollte sie sich der befreienden Wirkung hingeben, die von einer Persönlichkeit ausströmt, welche die Forderungen reinen Menschentums in sich in so hohem Grade verwirklicht hatte.

Und wenn es nur der Genufs wäre, den wir empfinden, wenn der eigenste Sinn unserer Gedanken aus dem Munde eines anderen reicher, voller und in gröfserem Umfang uns wieder entgegen tritt; wenn uns dadurch mit einem Schlag

klar wird, was wir vorher ahnten; wenn wir anschauen lernen, was wir meinten — wäre dies an sich nicht schon ein reicher Gewinn? Aber er ist ein weit gröfserer, der für die Gegenwart aus der Vertiefung in die Goetheschen Erziehungs-Gedanken, in individueller und sozialer Hinsicht herausspringt. Nicht als ob wir meinten, dafs das Goethesche Bildungsideal als ein Universalmittel für unsere verbogene Bildung anzusehen sei, so wie die Vertiefung in Rembrandt mit einem Schlag die künstlerische Wiedergeburt der Gesellschaft herbeiführen könnte, sondern dem Gedanken wollen wir wenigstens in flüchtigen Umrissen nachgehen, was die Gegenwart aus der Betrachtung Goetheschen Reichtums für sich gewinnen könnte.

Es ist unbestritten, dafs die pessimistischen Anwandlungen, von denen manche unserer Zeitgenossen heimgesucht werden, bei gröfserer Verbreitung eine grofse Gefahr in sich bergen. Wie kann man glauben, dafs von einem Menschen etwas Gutes kommen könnte, der sich selbst aufgibt? Aber auf welche Weise helfen? Ist überhaupt eine Gegenwehr möglich? Wenn sie es ist, dann kann sie nur gesehen werden in der erlösenden Wirkung, die eine Welt ausübt, welche weit über dem Kleinkram des täglichen Lebens liegt. Unsere Vorfahren retteten sich zur Zeit nationaler Krisen in die Idealwelt des klassischen Altertums und richteten sich an ihr zu neuem Schaffen in die Höhe.

Wir verschmähen zwar diese Zuflucht nicht, aber näher liegt uns doch die nationale Gedankenwelt, die von jenen Quellen genährt aus den Goetheschen Werken uns zuströmt.

Zurückgestofsen von den Wirrnissen, wie sie das gesellschaftliche und das nationale Leben unvermeidlich erzeugt, rettet sich die Seele in eine Umgebung, die zwar ganz unsere Welt widerspiegelt, ihre Stände, ihre Arbeiten, Vergnügungen, Leidenschaften und Ideale — aber in einer Beleuchtung, worin wir das Wirkliche nie zuvor gesehen. Wir vertiefen uns in sie, in stillem Staunen, das Alltägliche so sinnreich, das Bekannte so schön, das Leichtsinnige so wenig verletzend, das Verwickelte so verständlich, das Herzzerreifsende so rein und das Heilige so menschlich zu finden. Wie plastisch treten uns die individuellen Gestalten der Goetheschen Erziehungsromane entgegen, origineller und edler als die meisten unserer Erfahrung! Wie prägen sie unserm Sinnen, unserm Fühlen sich ein, dafs sie fast gegenwärtiger leben, als die Lebendigen um uns her! Es ist unsere Welt, aber getaucht in den Frieden eines reineren Daseins.

Der moderne Mensch durchwandert das Epos von Wilhelm Meister wie eine Wallfahrt, die ihn in dem zerstückelten Leben das Ganze ahnen läfst; die ihn auf eine Warte hinaufhebt, wo er gerechter wird gegen die Erscheinungen des Tages und vorurteilsfreier gegen seine Mitmenschen; die ihn sich selbst gewahren läfst in mancherlei Lagen, in vielerlei Wünschen, Neigungen und Bestrebungen.

Hat er es nötig, in solchen Spiegel zu schauen?

Eine so grenzenlose Hingabe an das Gefühlsleben, die Aurelie und Mignon ihr Leben frühzeitig verzehren und den Harfner einen freiwilligen Tod suchen läfst, braucht er allerdings in unserer praktisch-berechnenden Zeit nicht zu fürchten. Da dürfte eher die Warnung berechtigt sein, nicht wie Werner es tut, immer mehr in kleinliche Erwerbssucht und damit in platte Beschränktheit zu verfallen. Denn an dem Tanz ums goldne Kalb nehmen nur zu viele teil, sobald sie aufgefordert werden. Andere ergreifen gern die Gelegenheit, etwas vorzubringen, was den lieben Nächsten verdriefsen und ihn aus seiner Fassung bringen könnte. Ein trauriges Geschäft, dem Gemüte des andern sichere Wunden beizubringen, ohne imstande zu sein, sie zu heilen.

Sie mögen sich an Jarno erinnern, dessen lieblos scharfe Verstandesrichtung zur Anerkennung dessen, was kritisch nicht zu lösen ist, zur Würdigung einer ganz entgegengesetzten Individualität erzogen wird. Lydie dagegen mufs sich an seiner Seite aus der willenlosen Abhängigkeit von den Empfindungen ihrer Leidenschaft befreien. Andrerseits wird Therese aus einer allzu nüchternen Auffassung ihrer praktischen Tätigkeit durch die idealere Richtung Lotharios emporgehoben. In scharfem Gegensatz zu ihr vermag die zarte Gestalt der schönen Seele nicht das

der Welt zu sein, was sie unter Umständen hätte werden können, da zuviel Beschäftigung mit sich selbst und dabei eine gewisse sittliche und religiöse Ängstlichkeit sie hinderte, zu der Welt in ein klares, praktisches Verhältnis zu treten. Auch Wilhelm mufs sich von einem ziellosen, willkürlichen Kunststreben lossagen und einem Beruf sich zuwenden, der seinen Kräften angemessen ist; Lothario von einem phantastisch-politischen Eifer sich freimachen, der ihn über das Meer geführt hatte, und zu richtiger Schätzung des Nächstliegenden, zum Wirken in der Heimat sich durchringen.

Von allen Gestalten scheint nur Natalie schon von Natur zu irdischer Vollkommenheit geschaffen; die andern finden nur allmählich ihre Stellung in der Gemeinschaft; wachsen nur nach und nach mit freier Sicherheit in die gesellschaftlichen Verhältnisse hinein, und zwar auf dem Wege der Entsagung. Die Wanderer sind Entsagende; allerdings nicht im Sinne einer falschen Weltverachtung, sondern im Sinne der Erziehung, die von dem geheimnisvollen Turm ausgeht, wo der Rousseausche Abbé die pädagogische Vorsehung personifiziert. Die Wanderer entsagen bisheriger Tätigkeit, bisherigem Genufs, um später würdiger geniefsen und nützlicher tätig sein zu können. Sie opfern die genufsreichsten und wertvollsten persönlichen Beziehungen zu einzelnen Menschen, um mit möglichst vielen wechselnd in Verkehr zu treten, Verständnis und Schätzung für jeden aus echter Menschenkenntnis zu gewinnen. So bereiten sie sich vor, so werden sie erzogen für die ideale Gemeinschaft, die der Dichter dann vor unseren Augen gründet und ordnet. Auf solche Weise versucht dieser eine Lösung der Frage, die nie verstummen wird, so lange Menschen unsern Erdball bewohnen: was denn das Ziel dieses Erdenlebens sei.

Warum wir hier auf Erden sind — wer von den Sterblichen könnte hierauf eine gewisse Antwort geben? Da wir aber nun einmal da sind, versuchen wir unserm Dasein einen bestimmten Sinn zu verleihen. Wie der einzelne dies tut, das hängt von seiner ganzen Denkungsweise ab, von den Eindrücken, unter denen er aufgewachsen ist und von der Umgebung, in welcher er zu leben pflegte. Im ganzen schweben dem Menschen drei Ziele vor. Es sind dieselben, die seit Jahrtausenden immer wieder unter den Völkern auftauchen, über deren Wert und Berechtigung die Philosophen-Schulen gestritten haben und noch streiten. Denn so stark der Trieb in dem Menschen entwickelt ist, sich über das höchste Gut des Erdendaseins klar zur werden, um sich ihm als dem Erstrebenswertesten hinzugeben, so starker Zwiespalt herrscht über dasselbe. Die einen sehen das Ziel des Lebens in der sinnlichen Annehmlichkeit, in der Herbeiführung eines Maximums von Lustgefühlen; die zweiten in der Steigerung des Intellekts und der Ausbildung der Zivilisation; die dritten in der Liebe von Mensch zu Mensch, in der Betätigung selbstlosen Wohlwollens im Dienste der Kultur.

Diese Ziele haben immer nebeneinander in der Gesamtheit ihre begeisterten Vertreter gefunden; sie sind auch in jedem einzelnen in der Anlage vorhanden; bei manchen treten sie abwechselnd hervor, ohne die Grundstimmung dauernd zu beherrschen. Die meisten huldigen ohne Zweifel dem ersten Prinzip; sie sind Egoisten — liebenswürdige Leute bis dahin, wo ihre Interessen ins Spiel kommen; dann tritt ihre wahre Natur hervor. Die zweiten sind Anbeter des Intellekts; sie betrachten alles unter dem Gesichtspunkt der Steigerung der Zivilisation; hingegeben an die Idee des Erfolgs sind sie rücksichtslos gegen den einzelnen; derselbe bedeutet immer nur so viel, als er zur Förderung der Zivilisation beiträgt. Mit solchem Standpunkt verträgt sich antikes und modernes Sklaventum. Die dritten sind die ethischen Idealisten. Als Schwärmer verspottet, als Träumer und unpraktische Leute, die nicht in die Welt passen, suchen sie nicht das Ihre sondern das, was die Liebe sie tun heifst.

Diese drei Ziele, in sich grundverschieden und unvereinbar, liegen miteinander im Kampf. Jedes will das Dasein des Menschen in seine Bahnen zwingen. Diesen Kampf hat der Dichter uns nahe gelegt im Faust, der zuerst seine Befriedigung im Wissen sucht. Als sie ihm hier versagt scheint, stürzt er sich in den Weltgenufs. Auch da wird er nicht befriedigt, bis er nach vielerlei Versuchen zuletzt in dem

Gedanken schwelgt, dafs dem Meer Land abgewonnen wird zum Bewohnen, zum Bebauen für Menschen. Bei der praktischen Betätigung für andere kann er endlich zum Augenblick sagen: Verweile doch, du bist so schön.

Ob dies mit der eigensten Überzeugung des Dichters übereinstimmt? »Sieh die Menschen an, läfst er Wilhelm Meister sagen, wie sie nach Glück und Vergnügen rennen! Ihre Wünsche, ihre Mühe, ihr Geld jagen rastlos — und wonach? nach dem, was der Dichter von Natur erhalten hat, nach dem Genufs der Welt, nach dem Mitgefühl seiner selbst in andern, nach einem harmonischen Zusammensein mit vielen oft unvereinbaren Dingen«. In ähnlichem Sinne äufsert sich Aurelie in einem Gespräch mit Wilhelm Meister: »Zum Lichte des Verstandes können wir immer gelangen; aber die Fülle des Herzens kann uns niemand geben«.

Das war ja auch der Grundton, den der Verfasser des Rembrandtbuches anschlug: Nicht der Verstand, sondern das Herz gibt den Ausschlag. Im Gemütsleben ist der Sitz des Charakters und dieser bestimmt den Wert der Persönlichkeit. Auf die eigenartige Ausgestaltung derselben ist die erzieherische Tätigkeit gerichtet. Schliefslich dreht sich auch der Entwicklungsgang Wilhelm Meisters, analog dem des Dichters, um kein anderes Thema, als dies, was in dem biblischen Wort zusammengefafst ist: Es ist ein köstlich Ding, dafs das Herz fest werde. Worin? Das bleibt dem einzelnen vorbehalten; nicht am wenigsten in dem, was als religiöses Bedürfnis in ihm lebt. Hier ist ja auch der Sitz der geheimnisvollsten Mysterien. Darauf weist der bekannte Ausspruch Goethes hin, dafs der Konflikt des Glaubens und des Unglaubens das eigentliche, einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte sei. Der Verstand leistet auch hier nur die Hilfe des Dieners; die Quellen, aus denen die Persönlichkeit ihre Kraft in diesem Kampfe saugt, liegen tiefer. Wo das Herz fest ist, da entwickelt sich dann auch die rastlose Energie, der frische Antrieb, hineinzugreifen in das volle Menschenleben und wirksam an den vielgestaltigen Aufgaben desselben sich zu betätigen.

Freilich sind dieser Tätigkeit nur zu oft schier unüberwindliche Schranken gezogen. Nicht am letzten von dem eignen Herzen selbst. Denn entwickeln sich hier nicht Sympathieen und Antipathieen, geheimnisvolle Fäden spinnend, den Verkehr zwischen den Menschen fördernd und hemmend, bald durch kühle Überlegung geregelt und in Schranken gehalten, bald nach Art der Naturgewalten mit einemmal von innen hervorbrechend? Wie oft erweist sich dann die verständige Überlegung machtlos, kein Sterblicher, und wenn er mit Engelzungen redete, vermag Gefühle anzudemonstrieren, die dem individuellen Wesen des andern fremd sind. Darum ist es so traurig, wenn der eine zum andern, den er liebt, zu sagen gezwungen ist: Dein Herz weifs nichts von mir.

So drängt sich immer wieder der Goethesche Satz uns auf: »Der Mensch ist dem Menschen das Interessanteste und sollte ihn vielleicht ganz allein interessieren. Alles andere, was uns umgibt, ist entweder nur Element, in dem wir leben, oder Werkzeug, dessen wir uns bedienen«.

Bei dem Beginn unserer Betrachtungen stiegen wir im Geist auf die Höhe des Eisenacher Waldgebirges. Wir schauten hinab in das friedliche Wilhelmstal, von wo unsere Teilnahme fortgelenkt ward auf die Geschicke der handelnden Personen, welche der Dichter uns vorführt. Aus der Enge der Berge weitete sich der Blick in ferne Räume. Aber immer wieder wurde er konzentriert durch den Gedanken an die erzieherischen Wirkungen, die von unserm Dichter und seinen Werken ausgehen. Wir vernahmen von hohen Zielen, und von verschiedenen Wegen, die dahin führen und von mannigfachen Auffassungen des Menschenlebens, die der Dichter uns vorführt. Wie viel wir auch daran bewundern, das Höchste bleibt, was Wilhelm Meister sich von Gott erbat vor dem abendlichen Scheiden aus der Gesellschaft, in der man über die tiefsten Probleme der Menschheit sich unterhalten. Was war es, das er als das Erstrebenswerteste hinstellte? Nur dies: »Grofse Gedanken und ein reines Herz«.

Literatur: Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Goethes. Zittau 1858. — Goethe von Oldenberg in Schmids Encykl. III, 1862. — Eiselen, Goethes Pädagogik. Frankfurt a. M.

— Eiselen, Goethes Pädagogik. Frankfurt a. M. 1881. — A. Langguth, Goethes Pädagogik histor.-krit. dargestellt. Halle a. S. 1886. — A. Langguth, Goethe als Pädagog. Ebenda 1887. — Ders., Goethe als pädagogischer Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart. Ebenda 1888. — E. Temming, Goethes Bildungsideal. Bielefeld. Vergl. H. Grimm, Goethe. 2. Bände. Berlin. — Eucken, Goethe-Jahrbuch 1903. — W. Bode, Goethe. Vier Bücher über seine Persönlichkeit und seine Überzeugungen. Berlin 1903. — Ders., Stunden mit Goethe. Berlin. Burckhardt. — Christliche Welt 1903. — Muthesius, Goethe ein Kinderfreund. Berlin 1903. — Eck, Goethes Lebensanschauung. Tübingen. — W. Münch, Goethe in der Schule. Goethe-Jahrb. 1900. — H. St. Chamberlain, Goethe und der Typus des germanischen Genius. Beilage zur Allg. Zeitung 1901, 235. — Bilschowsky, Goethe. München 1904.

Jena. W. Rein.

## Gräfe, Heinrich

1. Lebensgeschichte. 2. Persönlichkeit und praktische pädagogische Wirksamkeit. 3. Pädagogische Ansichten.

**1. Lebensgeschichte.** Dr. Gotthilf Adam Heinrich Gräfe wurde am 3. März 1802 zu Buttstädt in Thüringen als Sohn eines Hutmachers geboren, besuchte die sog. lateinische Schule in seiner Vaterstadt und bildete sich durch Privatunterricht bei dem Kantor und Pfarrer des Ortes so weit vor, dafs er im Jahre 1815 in die Sekunda des Gymnasiums zu Weimar eintreten konnte. Schon hier sprach sich seine Neigung zu dem Berufe eines Lehrers und Erziehers deutlich aus, und so finden wir ihn in den Jahren 1820 bis 1823 auf der Universität Jena nicht nur mit mathematischen und philosophischen, sondern auch mit eingehenden theologischen Studien beschäftigt, besonders weil er damals als Theologe am leichtesten in die Schulpraxis eintreten konnte. Nach bestandener Prüfung wurde er als Geistlicher ordiniert und in demselben Jahre 1823 als Collaborator an der Stadtkirche und dem Gymnasium zu Weimar angestellt. Bereits im Jahre 1825 wurde ihm das Rektorat der Stadtschule zu Jena übertragen, wo er in engem Verkehre mit Professor Brzoska sehr segensreich gewirkt hat. Er gestaltete die Schule, die in einzelne Lateinklassen zerfiel, in eine zusammenhängende Anstalt um, vereinigte mit ihr die Freischule und bildete so eine Bürgerschule mit 3 Knaben- und 3 Mädchen-Klassen und einer Elementarklasse für beide Geschlechter. Am 5. Juli 1837 wurde auf Betreiben der beiden Männer eine Realklasse zur Vorbereitung für künftige Handwerker, Kaufleute, Künstler usw. errichtet. Auch entstanden hier Schulbücher für den mathematischen und naturgeschichtlichen Unterricht, und viele pädagogische Werke und Zeitschriften gingen hier von Gräfe aus, während er auch zu seinen Hauptwerken in Jena den Grund legte. Im Jahre 1840 wurde er nämlich nach Brzoskas Tode Professor der Pädagogik an der Universität Jena und hielt hier Vorlesungen, aus denen später seine »Allgemeine Pädagogik« und »Die deutsche Volksschule« hervorgingen. Am 1. April 1842 trat Gräfe das ihm übertragene Amt als Rektor der Bürgerschule in Kassel an, von der seit drei Jahren eine Realschule in zwei Klassen abgetrennt worden war. Aber der Zustand beider Anstalten konnte nicht befriedigen, so dafs schon seit 1836 die verschiedenartigsten Verhandlungen über ihre Neuordnung schwebten. Mit Ausführung der neuen Einrichtungen wurde nun Gräfe betraut, und schon am 4. Mai 1843 konnten unter seiner Leitung die »Bürger- und Real-Schule«, bald nur »Realschule« genannt, und zwar mit 10 Klassen in 9 Stufen und 495 Schülern und zugleich zwei vierstufige Mittel- oder, wie sie bald richtiger genannt wurden, Bürger-Schulen eröffnet werden. (Diese Realschule ist heute ohne die Vorschulklassen eine 9stufige Oberrealschule mit 18 Klassen und fast 600 Schülern.) Bald genofs die Anstalt und ihr Leiter ungemeines Ansehen, und wie in Jena aus Stadt und Land Lehrer und Gemeindevorsteher zu diesem kamen, um seine Schule kennen zu lernen und mit ihm Fragen über Einrichtung der Schulen, über Erziehung und Unterricht zu besprechen, so gelangten in Kassel an ihn Anfragen und Bitten aus vielen Städten Deutschlands, ja auch aus Petersburg. Neben seinem Schulamte hatte Gräfe noch als Mitglied der Stadtschul-Kommission und als Oberinspektor der Bürgerschulen, später auf seinen Wunsch der Freischulen, manche Arbeit, wobei er doch noch Mufse zu seinen schriftstellerischen Leistungen fand. Im Sommer 1848 war

ihm vom Ministerium der Auftrag einer Revision des gesamten Schulwesens zum Zwecke einer anderweitigen Organisation desselben erteilt, auch das Schulreferat für den Bezirk Kassel war ihm im Februar 1849 übertragen worden, und ferner wurde er in derselben Zeit zum Mitgliede der vom Ministerium gebildeten Oberschulkommission ernannt; endlich war er auch zum Abgeordneten in die am 10. Juli 1849 zusammentretende Ständeversammlung gewählt worden. Die politischen Verhältnisse seit Ende 1847 sollten ihn, der die Rechte des Volkes in lebhafter und mannhafter Weise verteidigte, indessen bald aus seiner Lebensbahn reifsen. Als zu dieser Zeit Abänderungen der kurhessischen Verfassung in reaktionärem Sinne drohten, liefs er die Verfassungs-Urkunde mit Erläuterungen erscheinen; auch rühren aus dieser Zeit manche politische Aufrufe und Flugschriften. Dann bewarb er sich mit Erfolg um einen Sitz in der Ständeversammlung, in der mit der am 23. Februar 1850 erfolgten abermaligen Ernennung Hassenpflugs zum Minister des Innern und der Justiz die lebhaftesten Kämpfe gegen die Regierung begannen, weil diese offen damit umging, die Verfassung umzustürzen. Diesen Bestrebungen trat noch energischer gegenüber der nach der erfolgten Auflösung neu gewählte Landtag, in welchem Gräfe zum Mitgliede des bleibenden Stände-Ausschusses gewählt wurde. Am 7. September 1850 wurde der Kriegszustand über Kurhessen verhängt, ohne der Regierung zu nützen, da das Militär, die Beamten und die Gerichte meistens der Verfassung treu blieben. Besonders hatte auch nach der Auflösung der Ständeversammlung am 2. September der bleibende Ausschufs sich energisch den Schutz der Verfassung angelegen sein lassen durch eine Anzahl von Veröffentlichungen gegen verfassungswidrige Verordnungen des Ministeriums, durch Anklagen gegen Staatsbeamte und insbesondere gegen den Ministerpräsidenten Hassenpflug. Endlich ward von der Regierung der Bundestag in Frankfurt angerufen, welcher die verfassungstreue Gesinnung der Hessen durch Einquartierung von 25000 Bayern und eines österreichischen Bataillons zu beugen wufste. Da liefs Gräfe in Leipzig ein Buch erscheinen: »Der Verfassungskampf in Kurhessen nach Entstehung, Fortgang und Ende historisch geschildert«, in dem er allerdings seinem Vorworte getreu »jede Ängstlichkeit in der Ausdrucksweise« vermieden hat. Auch suchte er womöglich aufserhalb des Kurstaates — so in Leipzig an der Ratsfreischule — sich eine neue Existenz zu gründen, aber vergeblich. Und nun kam das böse Ende, denn nun wurde seiner letzten Schrift wegen Untersuchung und Haft gegen ihn beschlossen und am 4. März 1851 ausgeführt. Am 22. März gegen eine Kaution von 2000 Talern auf freien Fufs gesetzt konnte er seinem Berufe wieder nachgehen, bis er am 19. Febr. 1852 von dem aus bayerischen Offizieren und Mannschaften gebildeten Kriegsgerichte des Majestätsverbrechens wegen seiner Mitwirkung im bleibenden Ständeausschusse und desselben Verbrechens im Wiederholungsfalle, verübt durch Verbreitung seines »Verfassungskampfes«, schuldig erkannt und deshalb neben Aberkennung des Rechts zum Tragen der kurhessischen National-Kokarde zu dreijähriger Festungsstrafe verurteilt wurde. In zweiter Instanz wurde diese Strafe vom General-Auditorate am 25. Juni auf eine »neben der in Gemäfsheit des § 57 des Staatsdienstgesetzes vom 8. März 1831 als stillschweigende Folge der Strafvollziehung eintretenden Entfernung des Angeklagten von seinem Amte verwirkte, mit dem Verluste des Rechts zum Tragen der National-Kokarde verbundene einjährige Festungsstrafe« herabgesetzt. Am 12. Juli wurde er nach der alten Festung Spangenberg abgeführt, wo er in höchst ungesunden Räumen seine Gesundheit erschütterte. Als er wieder frei war, wurde er durch unwahre und ungeschickte Äufserungen eines auswärtigen Blattes so aufgebracht, dafs er eine scharfe Erwiderung veröffentlichte. Von neuem wurde eine Anklage gegen ihn vorbereitet, der er sich jedoch auf den Rat von Freunden durch Entweichen in die Schweiz entzog. In Zürich suchte er sich durch Privatunterricht zu ernähren, dann wirkte er in Genf in der Anstalt von Rüdiger, der mit seinem Pensionate aus Hanau ausgewandert war, und gründete selbst ein Institut. Im Frühjahre 1855 wurde er nach Bremen berufen, um die neue Bürgerschule dortselbst einzurichten. Am 1. Oktober 1855 wurde

dieselbe mit 7 Klassen und 5 Stufen eröffnet und von Gräfe als Vorsteher mit dem Titel Professor so gut geleitet, dafs sie sich schon 5 Jahre später auf 12 Klassen in 6 Stufen erweitert hatte, und ihr im Juni 1868 bei Einrichtung der norddeutschen Bundesverhältnisse die Berechtigung zur Ausstellung von Schulzeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst verliehen wurde. Damit war ein zweijähriger Kursus der obersten Klasse und der Name »Realschule« verbunden. Im Jahre 1857 hatte Gräfe auch noch eine dreistufige Vorbereitungsschule und 1859 eine Töchterbürgerschule ins Leben gerufen, die ebenfalls 6 Stufen und eine Vorbereitungsschule bekam. In Bremen sind noch einige sprachliche Lehrbücher und ein pädagogisches Blatt von ihm herausgegeben worden. In den sechziger Jahren war er manchmal etwas leidend, im Sommer 1867 war er längere Zeit zur Erholung in Thüringen und besuchte die Orte seiner ersten Wirksamkeit. Am 22. Juli 1868 erlag er nach nur viertägiger Krankheit einem heftigen Cholorineanfalle. Ein weifses Marmorkreuz auf breitem Sandsteinsockel, von Lehrern und Schülern der Realschule gewidmet, ziert auf dem Herdentors-Kirchhofe zu Bremen das Grab eines Mannes, der mit herrlichen Gaben und treuer Wahrheitsliebe seinem hohen Berufe eine reich gesegnete, unermüdliche Tatkraft gewidmet hat.

**2. Persönlichkeit und praktische pädagogische Wirksamkeit.** Gräfe war im allgemeinen ein ernster Mann, nur sein glänzendes Auge milderte den tiefen Ernst seiner Züge; dabei war er jedoch in kleinem Kreise guter Bekannter und Amtsgenossen, besonders in jüngeren Jahren, auch dem Frohsinn und Scherze sehr zugetan. Im ganzen still und ruhig, liefs er seine Rede in schönem Gleichmafse dahin fliefsen, und auch in politischen Kämpfen blieb er ohne äufsere Erregung, wenn er hier auch scharf und streng war. Seine Kritiken waren entschieden, aber nicht verletzend; was er für gut erachtete, wufste er mit starkem Willen durchzusetzen, ohne sich jedoch andern, gut begründeten Ansichten hartnäckig zu verschliefsen. Sein Leben galt nur der Schule und seiner Familie, und auch seine Teilnahme an den politischen Kämpfen in Hessen entsprang in erster Linie dem heifsen Wunsche, die Sache der Schulreform möglichst energisch und rührig zu vertreten. Dabei sorgte er fast väterlich für seine Lehrer; für die Besserstellung des Lehrerstandes in jeder Hinsicht hat er in Wort und Schrift stets lebhaft zu wirken gesucht.

Seine Arbeitskraft schien unerschöpflich; aufser seinen zahlreichen Ämtern im Dienste der Schule hat er noch Zeit gefunden, bedeutende pädagogische Werke und gute Schulbücher auf fast allen Gebieten zu schreiben und Fachzeitschriften zu gründen und zu leiten. Und wie war nebenbei seine Zeit noch in Anspruch genommen durch Besprechungen über pädagogische Dinge und durch Anfragen von allen Seiten! So hatte er z. B. auf Veranlassung des Oberbürgermeisters von Kassel im Jahre 1849 ein Gutachten in Betreff der Errichtung einer Blindenanstalt ausgearbeitet; auch hatte er es im Jahre zuvor übernommen, behufs einer Kontrolle der schulpflichtigen Kinder die Aufstellung eines vollständigen Verzeichnisses derselben zu bewirken, was jedoch an der Mangelhaftigkeit der Einwohnerlisten scheitern mufste. Als Vertrauensmann des kurzlebigen Märzministeriums in Kurhessen hatte er 1848 den Auftrag zur Revision des gesamten Schulwesens erhalten, auch konnte er schon im Jahre 1849 seinen neuen Schulgesetzentwurf vorlegen. Um ihn durchführen zu helfen, trat er den politischen Angelegenheiten näher; bei Aufstellung eines Wahlprogrammes trat er in dem »Verein für Volksrechte« mit der Forderung: »Eine Viertelmillion für die Schule!« auf.

In reger Fühlung befand sich Gräfe auch mit allen bedeutenderen Pädagogen seiner Zeit. So erfahren wir von dem bekannten Hamburger Schulmanne Dr. J. C. Kröger, dafs er ihm befreundet war und ihn in Jena aufgesucht hat, so stand er dem bedeutenden bayerischen Schulrat Dr. J. B. Graser auch persönlich nahe. Auch mit Diesterweg, Scholz, Lüben, Schmidt ist er bis ans Ende innig verbunden gewesen. Vor allem hat er mit dem Leipziger Bürger- und Real-Schul-Direktor Dr. C. Vogel vielfach in den Versammlungen der deutschen Realschulmänner geraten und gearbeitet, wo er auch mit Prof. Tellkampf in Hannover, Prof. Dr. Kühner, damals in Saalfeld, später

in Frankfurt a. M., und Direktor Beeger in Dresden zusammen wirkte.

Auf dem Gebiete des Real- und Bürgerschulwesens entfaltete sich auch sein reiches pädagogisches Wirken, sein grofses organisatorisches Talent. Überall, wo er zu wirken berufen war: in Jena, in Kassel und in Bremen hatte er eine Schule neu einzurichten, und was er geschaffen hat, das war gut und bestand die Probe. Mit ganzem Herzen war er dem Volke zugetan und suchte für seine Bildung zu sorgen und zu schaffen. Dabei konnte jedoch seinem Scharfblicke die Tatsache nicht entgehen, dafs seine Zeit für die Durchführung der liberalen Idee einer allgemeinen Volksschule ohne irgend welche Trennung der Jugend nach Rang- und Vermögens-Verhältnissen oder nach sozialen Bildungsstufen nicht reif war. Darum ging überall sein Bestreben dahin, eine Schule für den mittleren und höheren Bürgerstand einzurichten, d. h. diejenigen Volkselemente abzutrennen, die nur ein geringes Bildungsbedürfnis kundgaben, und ferner diejenigen mit einer guten Bildung zu versehen, die über die mittlere Bildungsstufe hinaus strebten, ohne doch dabei der Grundlage einer gelehrten Bildung in den damaligen lateinischen Schulen zu bedürfen. So wurde Heinrich Gräfe in der wichtigsten Zeit einer der gediegensten Vorkämpfer und Organisatoren der höheren Bürger- oder Realschule, und die von ihm eingerichteten Realschulen haben sich bewährt und bestehen, natürlich mit einigen Abänderungen, bis heute noch. Während er in Jena in der von ihm eingerichteten Realschule das Lateinische zunächst noch fakultativ beibehielt und nur im höchsten Kursus die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand einführte, hat er dann die Realschule zu Kassel fast ganz in der Weise hergestellt, wie sie heute noch nach den neuesten Lehrplänen besteht.

Zum Vergleiche sei der durchschnittliche Lehrplan Gräfes aus den Jahren 1843 bis 1851 mit dem heutigen zusammengestellt, indem die erste Ziffer jeder Spalte jenen, die zweite den Plan von 1901 bedeutet.

| | Klasse VI | V | IV | III | II | I | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion . . . . . . | 4—3 | 4—2 | 4—2 | 3—2 | 2—2 | 2—2 | 19—13 |
| Deutsch . . . . . . | 6—5 | 6—4 | 5—4 | 4—3 | 4—3 | 4—3 | 29—22 |
| Französisch . . . . . | 5—6 | 5—6 | 5—6 | 5—6 | 5—6 | 5—5 | 30—35 |
| Englisch . . . . . . | | | | 0—5 | 3—4 | 4—4 | 7—13 |
| Geschichte . . . . . | 1—0 | 2—0 | 2—3 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 11-9 |
| Geographie . . . . . | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 1—1 | 11—11 |
| Mathematik . . . . . | 4—5 | 5—5 | 6—6 | 7—6 | 6—5 | 5—5 | 33—32 |
| Naturlehre . . . . . | | | | 2—0 | 3—2 | 3—4 | 8—6 |
| Naturgeschichte . . . | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 12—12 |
| Schreiben . . . . . . | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 2—0 | 1—0 | | 9—6 |
| Zeichnen . . . . . . | 2—0 | 2—2 | 2—2 | 2—2 | 4—4* | 4—4* | 16—14* |
| | 28—25 | 30—25 | 30—29 | 31—30 | 34—32* | 32—32* | 185—173* |

Der Unterschied besteht also lediglich in der heute naturgemäfs eingehenderen Betreibung der fremden neueren Sprachen (besonders der englischen) um 11 Stunden und der fast durchgängigen Verringerung der ziemlich hohen Stundenzahlen um 23 — d. h. nach Abzug der Vermehrung der fremdsprachlichen Stunden um 12 — Stunden im ganzen.

Die wesentliche Übereinstimmung jedoch in der Zahl der Klassenstufen, in dem starken Betonen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, in dem Betreiben der französischen und englischen und in dem Ausschlusse der lateinischen Sprache sind in die Augen springend. Auch den gymnastischen Unterricht finden wir schon 1844 eingerichtet, freilich zunächst nur im Sommer, da es an einer geschlossenen Halle fehlte, und zunächst nur wahlfrei, doch so, dafs ungefähr 72 % der Schüler an demselben teilnahmen.

Auch die Herstellung einer Gesamt-Bürgerschule, aus einer Elementarschule in 6 Stufen zu je $^1/_2$ Jahr, einer 4stufigen Bürgerschule mit wahlfreiem französischem Unterricht und der sechsstufigen Real-

*) Darunter zwei Stunden Linearzeichnen als wahlfreies Fach.

schule bestehend, plante er für Kassel, sowie er auch im Jahre 1848 für allgemeine Bürgerschulen ohne und höhere Stadtschulen mit Schulgeld eintrat. Den für reif erklärten Realschülern wurde der Eintritt in die höhere Gewerbeschule zu Kassel ohne Aufnahmeprüfung gestattet. Die Stellung der Realschule zum Gymnasium, das er auch Idealschule genannt hat, stellte er als die einer gleichstrebenden Genossin in Bezug auf die Bildung der Jugend zu wahrer Humanität hin.

Und in ähnlicher Weise hat Gräfe auch in Bremen gewirkt, ohne jedoch die Kasseler Einrichtungen sklavisch nachzuahmen, denn er meinte, daſs die Realschulen den Örtlichkeiten entsprechend einzurichten seien.

Um eine gröſsere Klarheit und Einheitlichkeit in das deutsche Realschulwesen zu bringen, regte er am 18. April 1845 in der pädagogischen Zeitung (in Leipzig) eine Zusammenkunft der Realschulmänner an, und an dem gleichen Tage erschien zu gleichem Zwecke von Vogel eine gleiche Aufforderung in der allgemeinen Schulzeitung (in Darmstadt), der die erste derartige Versammlung in Meiſsen folgte.

Zu der praktischen pädagogischen Wirksamkeit gehören noch seine zahlreichen Schulbücher, besonders auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete, die er in Jena, Kassel und in Bremen abgefaſst hat. Wir finden darunter recht tüchtige Werke, die ihrer Anordnung und Stoffwahl nach heute noch beachtenswert sein dürften. Während seines Aufenthalts in der Schweiz hatte er sich mit den neueren Sprachen eingehend beschäftigt. Als Frucht derselben gab er in Bremen Lehrbücher der englischen und der französischen Sprache heraus, in denen er die analytische Methode für den ersten Kursus in den fremden Sprachen mit Recht in die deutschen Schulen verpflanzte. Diese Werke sind wie manche von den früher genannten in mehreren Auflagen erschienen. Auch ein deutsches Lesebuch und eine Anzahl von Jugendschriften hat Gräfe verfaſst. Zahlreiche Aufsätze in seinen pädagogischen Zeitschriften gehören ebenso zu seiner praktischen Pädagogik, wie die Begründung eines Kasselschen Schulblattes und der Mitteilungen »an das Elternhaus« in Bremen, durch die er eine Verbindung zwischen Schule und Haus herstellte. Rechnen wir schlieſslich noch die in früheren Jahren gegründete »Kritische Schullehrerbibliothek« hierher, in welcher die neuen Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete einer eingehenden Besprechung unterzogen wurden, so dürfte diese Art seiner Tätigkeit in den wesentlichsten Punkten erwähnt worden sein.

**3. Seine pädagogischen Ansichten** hat Gräfe besonders in zwei bedeutenden Werken niedergelegt, nämlich in der »Allgemeinen Pädagogik 2 Bde.« und in »der deutschen Volksschule« (3. Auflage, von Dr. Schumann. 1878). Erwähnt seien hier jedoch noch die Werke: »Über das Bedürfnis einer höheren pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer oder über die Notwendigkeit der Aufnahme der Pädagogik unter die Universitäts-Wissenschaften. 1830«, »Schulrecht usw. 1829«, »Über Schulreform usw. 1834« und »Ignaz Theodor Scherr und die züricherische Schulreform. 1840.«

Die Erziehung definiert Gräfe in seiner allgemeinen Pädagogik als die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbildung unterstützt werden. Je nachdem man nun den Begriff und die Bedingungen der Selbstbildung nach Maſsgabe früherer Untersuchungen noch näher andeutet, können in der Zielbestimmung andere Worte gewählt werden. Da nun die wahre Erziehung im Gegensatze zu Benekes Ansicht nach Gräfe nur im Geiste des Christentums wurzeln kann, so schreibt er in seiner Volksschule der Erziehung unmittelbar den Zweck zu, die unmündigen Menschen zu befähigen, selbsttätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben. Eine allgemeine Menschenbildung weist er als ein Unding ab, indem kein Mensch als Mensch, sondern als Glied einer besonderen Gesellschaft von Menschen geboren werde, und weil der Mensch nicht nur seine Kraft möglichst üben und erhöhen, sondern sie auch in der richtigen Weise und zu dem wahren Zwecke anwenden muſs, nämlich in allen Beziehungen des Lebens den Willen Gottes nach der Anweisung und dem Vorbilde des Erlösers zu vollbringen. So tritt er ebenso dem Rationalismus gegenüber wie der abstrakt-formalistischen Geistesbildung, wie sie zu seiner Zeit besonders

von Dinter und Diesterweg gelehrt wurde. Auch Rousseaus Prinzip von der Rückkehr zur Natur weist er als falsch zurück, da der Mensch hierdurch zum Sklaven der Natur werden würde, aber nicht zur wahren Freiheit der Kinder Gottes gelangen könnte. Alle erziehlichen Tätigkeiten sind nun entweder auf die Pflege, d. h. die Ermöglichung und Beförderung der natürlichen Entwicklung des Leibes und der Seele durch Darreichung der erforderlichen Mittel und Fernhaltung aller nachteiligen Einflüsse, oder auf die Zucht, durch die es dem unmündigen Menschen möglich gemacht werden soll, im Geiste seiner Bestimmung zu leben, oder auf den Unterricht gerichtet, durch den dem Zögling zu der Einsicht und Willensstärke so verholfen wird, daſs er seine Selbstbildung ohne absichtliche Einwirkung anderer fortführen kann. Um sich eine klare Erkenntnis der Erziehung zu verschaffen, muſs man zunächst den Zweck der Erziehung und dazu also den Zweck der Pflege, der Zucht und des Unterrichts eingehend betrachten, der in den obigen Definitionen angedeutet ist. Zwecke können nur durch Mittel erreicht werden. Unter Erziehungsmitteln versteht Gräfe nicht einzelne Tätigkeiten des Erziehers wie Aufsicht, Belehrung u. dergl. oder sinnliche Gegenstände wie Sprache, Bücher, auch Rute und Stock usw., sondern diejenigen materiellen oder geistigen Dinge, durch welche der Gehalt des leiblichen und geistigen Lebens unmittelbar vermehrt und bestimmt wird. So gehören zu den Mitteln der Pflege zunächst die für die Erhaltung und Entwicklung des leiblichen Lebens nötigen, wie Nahrung, Kleidung und Bewegung, dann aber auch diejenigen, welche die Entwicklung des Geistes bedingen, nämlich Mannigfaltigkeit der Umgebung, dann Bilder, Erzählungen und das Spiel, das aber nicht in methodische Formen eingezwängt werden darf. Die Mittel der Zucht bestehen in Gebot und Vorschrift und den daraus abgeleiteten: Erinnerung, Ermahnung, Drohung, Strafe und Belohnung. Durch die Zucht wird das Kind der Vernunft des Erziehers unterworfen. Die Mittel der Zucht sind im wesentlichen moralische, auf den Willen des Zöglings wirkende, wie Gesetze, Ermahnungen, Drohungen, Strafen, Belohnungen u. dergl. Zur Zucht muſs noch der Unterricht hinzutreten, dessen Zweck es gerade ist, die Vernunft zum vollsten Eigentume des Zöglings zu machen. Die Vernunft oder der Geist ist aber in einer dreifachen Steigerung vorhanden: in der Natur, in dem Menschenleben und in der christlichen Offenbarung. Darum können auch Natur, Mensch, Gott als die Mittel des Unterrichts im allgemeinen betrachtet werden. Mit Recht erklärt es Gräfe für durchaus falsch, wenn der Unterricht lediglich auf das Erkenntnisvermögen bezogen wird, er muſs auch sowohl den Körper und das leibliche Leben wie das Fühlen, Begehren und Handeln umfassen. Das Gefühl muſs geleitet, das ästhetische Urteil berichtigt, der Geschmack geläutert, die Idee der Vollkommenheit dem Gefühlsvermögen als Ziel vorgestellt werden. Durch die Erziehungsmittel soll der Erziehungszweck erreicht werden; dazu müssen sie aber dem Zögling nahe gebracht werden. Dies geschieht durch die Erziehungsmethode, d. h. durch die Tätigkeit des Erziehers, welcher die Erziehungsmittel so zubereitet, daſs der Zügling den inneren Gehalt desselben von allen Hüllen frei machen und in sich aufnehmen kann, und daſs dieser angeregt und geneigt gemacht wird, sich diesem Geschäfte hinzugeben. Dieselbe verläuft in vier Stufen und gliedert sich demgemäſs in vier untergeordnete Tätigkeiten, nämlich den Erziehungsgang, die Erziehungsform, die Erziehungsweise und den Erziehungsgeist. Wenn nun auch die Methode in der Pflege, die ja nur die natürliche Entwicklung des Zöglings zum Zwecke hat, keine wesentliche Rolle spielt, so tritt sie doch schon in der Zucht und ganz besonders im Unterrichte stark hervor; es kann demnach aber nicht nur von einer Methode des Unterrichts, wie meist geschieht, gesprochen werden.

Da der höchste Grundsatz der Erziehung derjenige ist, auf den Zögling so einzuwirken, daſs er befähigt werde, sich selbsttätig zu bilden, d. h. mit bewuſster Einsicht und starker Willenskraft nach der Erreichung seiner Bestimmung, nämlich nach der Vollbringung des göttlichen Willens im Geiste des Erlösers zu streben, so ergibt sich als formales Ziel der Erziehung die Selbsttätigkeit, als materiales dagegen die Verwirklichung des göttlichen Willens

im Geiste Jesu. Hieraus lassen sich Grundsätze der Erziehung formaler Natur entwickeln in Bezug auf den Zweck, die Mittel und die Methode, von denen die wesentlichsten die folgenden sind: »Beobachte das Gesetz der Stetigkeit«, »Wähle die Erziehungsmittel der Richtung, der Zeit und dem Mafse nach in richtiger Weise aus« und »Erziehe dem eigentümlichen Charakter der Verhältnisse gemäfs, unter welchen die Erziehung vor sich gehen soll«. Auf die untergeordneten Grundsätze, welche aus diesen folgen, gehen wir hier nicht weiter ein. Die aus dem materialen Elemente abgeleiteten Sätze nennt Gräfe die Prinzipien der Erziehung, sie beziehen sich auf den Gehalt des Lebens, auf die ebenmäfsige Ausbildung von Leib und Seele. Da sich nun das Leben in einer dreifachen Stufenfolge: Familie, Berufstätigkeit und staatsbürgerliches Verhältnis entwickelt, so gehen die materialen Prinzipien der Erziehung dahin, den Zögling für die Lebenskreise, in denen er zu leben und zu wirken hat, tüchtig zu machen. Das oberste Prinzip aber ist die Bestimmung des Menschen, nämlich die Liebe zu Gott d. h. die gänzliche, aber freiwillige Hingabe des Menschen an Gott, in der uns Jesus Christus ein unübertreffliches Beispiel gegeben hat. Diese Liebe ist die Mutter des Glaubens, ihr schliefsen sich für das Erkenntnisvermögen die Wahrheit, Schönheit für das Gefühlsvermögen und Gehorsam für den Willen an.

Im ganzen möchten wir dem Urteile von Leutz (S. 220) zustimmen: Gräfe hat die Pflege, die Zucht und den Unterricht in solcher Vollständigkeit und Klarheit besprochen, dafs seine Bücher heute noch zu den besten Lehrbüchern der Pädagogik gehören. Wenn auch Stoy, wohl nicht ganz mit Unrecht, in den begrifflichen Grundlagen von Gräfes Pädagogik wesentliche Mängel findet (S. 345), da Gräfe keine bestimmte psychologische Schule zur Grundlage hat, so erkennt er doch selbst seine Abhandlungen als wertvolle Beiträge zur Orientierung über pädagogische Probleme voll an. In der Tat bietet Gräfe sowohl im Umfang wie in der scharfen Einteilung und gründlichen Durchdringung, wie in der klaren Darstellung seines Stoffes sicherlich auch heute noch, wo Unterrichtslehre und Schulkunde einen so bedeutenden Aufschwung genommen haben, durchaus Brauchbares und Gutes. Dies zeigt sich vor allen Dingen auch in seiner allgemeinen Pädagogik, in der umfassenden und genau gegliederten Behandlung der gesamten Pädagogik, in der er als Nebenwissenschaften die Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, als Hauptwissenschaften aber die beschreibende, historische und philosophische Pädagogik aufstellt. Die letztere stellt das Wesen aller Erziehung dar und zerfällt in die reine und in die angewandte Erziehungslehre, wovon die erstere die Erziehung überhaupt und die Unterrichtslehre behandelt, die zweite dagegen in einen rein pädagogischen Teil (wozu auch die pädagogische Heilkunde, physisch und psychisch, gehört) und in einen pädagogisch-politischen Teil d. h. Schulorganisations- und Schulverwaltungskunde sowie Schulrecht zerfällt. Überall merkt man Gräfe den bedeutenden Praktiker an, der weit entfernt ist von rein theoretischen Ansichten, die sich in die Wirklichkeit nicht überführen lassen. Auf diesem Standpunkte steht er auch vor allem in seinen gründlichen und reichen Untersuchungen über die deutsche Volksschule, von denen Schumann, der Herausgeber der dritten Auflage dieses Werkes, sagt, dafs sie für die Weiterbildung des Lehrers eine reiche Fülle von Belehrung darbieten; sie empfehlen sich noch heute »durch die glückliche Verbindung von Frömmigkeit, Freimut, Patriotismus, Wissenschaftlichkeit und Reichtum an praktischer Erfahrung«.

Schon seine Definition der Volksschule steht auf rein praktischem Boden und weicht deshalb von vielen pädagogischen Zeitgenossen und Neueren ab, während sie sich derjenigen Zellers nähert. Er versteht nämlich darunter diejenige Schule, in der die künftigen Glieder des Bauern- und niederen Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche allgemeine Bildung erhalten. Eine ganz allgemeine, für alle Staatsbürger ohne Unterschied des Standes und Berufs bestimmte Volksschule hält er aus praktischen Gründen für unmöglich, wenn sie die allen notwendige Geistesbildung gewähren soll, dagegen hält er, wie Mager,

allgemeine Elementarschulen für erwünscht, auf die sich nach der einen Richtung die eigentlichen Volksschulen, nach der anderen die mittleren und höheren Schulen aufbauen. Von der Wichtigkeit dieser Volksschule zeigt sich Gräfe tief durchdrungen, »denn auf ihr beruht vorzugsweise die Bildung des bei weitem gröſsten Teils des Volkes, und sie erhält dadurch wesentlichen Einfluſs auf das Gemeinwohl und die Entwicklung des sozialen, staatlichen nnd kirchlichen Lebens.« Darum verbreitet sich Gräfe auch über alle Fragen der gesamten Erziehungslehre in der Volksschule. Da der Mensch ein Natur-, ein soziales und ein religiöses Wesen ist, so müssen praktischer Sinn, Gemeingeist und Frömmigkeit die drei Ziele der Volksschule sein. Den Unterrichtsstoff leitet er deshalb wie Graser von den drei allgemeinen Gegenständen ab: Natur, Mensch und Gott und erörtert ausführlich die einzelnen Unterrichtsfächer, unter denen wir auſser der Gröſsenlehre noch besonders die Staatskunde hervorheben. Überhaupt hat Gräfe manche Berührungspunkte mit Graser, dessen Erziehungssystem in Hergangs pädagogischer Real-Encyklopädie hauptsächlich nach seiner Darstellung bearbeitet ist.

Hinsichtlich der Vorbildung der Lehrer verlangt er für Land- und Bürgerschullehrer, da erstere sich nur in den Verhältnissen einer Schule mit einem Lehrer zurechtzufinden brauchten, zwei verschiedene Seminare, eine Forderung, die allerdings kaum mehr richtig ist und auch schwer durchführbar sein würde. Sehr entschieden verurteilt er aber die Internate bei den Lehrerbildungsanstalten mit der Begründung: »Geschlossene Seminare sind meist geeignet, die künftigen Lehrer an blinden Gehorsam zu gewöhnen, Knechtsinn ihnen einzuimpfen, sie zu willenlosen Werkzeugen des Despotismus zu machen und sie heranzubilden zu starrem und unduldsamem rechtgläubigem Kirchentume.« Ferner sei hier die Ansicht erwähnt, die Gräfe besonders in seinem Schulrecht, Quedlinburg, 1829, S. 119 ff. ausspricht, daſs die Leitung einer zusammengesetzten Schule nicht in die Hände eines einzigen gelegt werden dürfe, sondern daſs die Gesamtheit der Lehrer damit beauftragt werden müsse; der Rektor dürfe den übrigen Lehrern nicht übergeordnet sein, sondern er habe nur die Versammlungen des Lehrerkollegiums zu leiten und sei dessen Organ. Ganz besonders betont er aber ein eingehendes Studium der Pädagogik, der er mit groſser Entschiedenheit in dem oben erwähnten besonderen Schriftchen und in seiner allgemeinen Pädagogik II, S. 491 einen Platz unter den Universitätswissenschaften eingeräumt wissen will, wenn er auch Brzoskas Forderungen in dessen Schrift vom Jahre 1836 (neu herausgegeben von W. Rein 1887) zu hoch gespannt findet.

In dem dritten Teile des Werkes über die deutsche Volksschule wird endlich in ebenfalls umfassender und klarer Weise das Verhältnis der Volksschule nach auſsen, d. h. zur Kirche, zum Staate und zur Gemeinde behandelt, dann die Schulverwaltung, die Schulaufsicht und das Schulrecht, also der pädagogisch-politische Teil der angewandten Erziehungslehre, abgehandelt und endlich eine geschichtliche Entwicklung der deutschen Volksschule gegeben, die von Schumann gründlich durchgearbeitet und weiter fortgeführt worden ist. Die Schulverwaltung muſs von selbständigen Behörden geführt, jedenfalls müssen aber Sachverständige dabei beteiligt werden.

Alles in allem genommen muſs man wohl sagen, daſs Heinrich Gräfes praktische und theoretische Wirksamkeit im Gebiete der Pädagogik bedeutend gewesen ist und reiche Früchte getragen hat. Sein Standpunkt ist kein vollständig neuer, vielmehr hat er mit sicherm, praktischem Blicke das sich angeeignet, was gut war, und in klarer und umfassender Weise vorgetragen. Seine Ansichten ruhen auf den Groſstaten Pestalozzis, aber er zeigt, daſs durch dessen Schule zu viel die abstrakt-formalistische Geistesbildung betont wird. Unbedingt muſs sein Name ehrenvoll neben denjenigen von Schwarz, Curtmann, Graser, Diesterweg, Fröbel u. a. genannt werden, und es ist daher befremdend und bedauerlich, daſs seiner in der Encyklopädie von K. A. Schmid gar keine Erwähnung getan ist. N[illegible]
K. Schmidt hat Gräfe das vollständigste [illegible]
innerlich und äuſserlich vorzüglichste [illegible]
über die deutsche Volksschule [illegible]
Gegenwart geschrieben.

Literatur: Gräfes za[illegible]
sind aufgeführt in dem kurz[illegible]
von seinen Söhnen herausgeg[illegible]

Zur Erinnerung an Professor Dr. Heinrich Gräfe. Ein Gedenkblatt für seine Freunde. Danzig 1868 (vergriffen) und in der Abhandlung von Dir. K. Ackermann zum Programm der Realschule in der Hedwigstraße zu Kassel vom Jahre 1883. Hinzufügen möchte ich noch die von ihm 1830 und 31 herausgegebene »Kritische Schullehrerbibliothek« und einige politische Flugschriften: »Welche Aufgabe hat die nächste Ständeversammlung?« Kassel 1849 und »Zur Beurteilung eines politischen Gegners«. Von seinen Programmen sind besonders wichtig diejenigen der Realschule zu Kassel aus den Jahren 1843 und 1845. — Über Gräfe finden wir eine ausführliche Darstellung in Dr. Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Vierte Auflage von Dr. Wichard Lange. IV. Bd. von Pestalozzi bis zur Gegenwart. S. 218 ff. — Ferner hat Schumann in der 3. Auflage von Gräfes deutscher Volksschule. 1878. III. Bd. S. 499 seine pädagogischen Ansichten entwickelt, ebenso in kürzerer Weise Weber, Geschichte der Volksschulpädagogik usw. S. 258. — Leutz, Pädagogik. III. Bd. S. 220 und Droese, Pädagogische Charakterbilder. S. 242. — Dr. K. Schmidt, Geschichte der Erziehung. 2. Aufl. von Dr. W. Lange, 1871. S. 432. — Stoy erwähnt ihn in seiner Encyklopädie besonders S. 345, auch behandelt ihn eingehender Wohlfahrt, Geschichte des gesamten Erziehungs- und Schulwesens. 1855, II. Bd. S. 793 ff. — Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 1884. 2. und 3. Aufl. S. 349 u. 350. — Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. 1889, S. 209. — Wittstock, Geschichte der deutschen Pädagogik im Umriß. 1887. 2. Aufl. S. 286 ff. — Dittes, Schule der Pädagogik. 1880. 3. Aufl. S. 100. — Ballien, Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik. 2. Aufl. 1872. S. 212. — Achelis hat Gräfes Pädagogik einen eingehenden Abschnitt gewidmet in Band XXII des Unternehmens: »Am Ende des Jahrhunderts« unter dem Titel: »Die Wandlungen der Pädagogik.« Berlin 1901. S. 144—159. — Über sein Leben und seine Wirksamkeit findet sich genaueres in »An das Elternhaus. Mitteilungen aus der Realschule und der Bürgertöchterschule«. VIII. Jahrgang. S. 33—40. Bremen 1869, manches auch in meiner Schrift: Vorgeschichte und Entwicklung der Oberrealschule zu Kassel. 1893. S. 102 bis 131, und endlich ein Lebensabriß von Lothholz in der allgemeinen deutschen Biographie. Bd. IX. S. 556. Verschiedenes habe ich auch aus einschlägigen Akten und mündlichen Mitteilungen erfahren.

Marburg. K. Knabe.

## Grammatik

s. Deutscher Unterricht

## Graser, Joh. Baptist

1. Biographisches. 2. Charakteristik der Persönlichkeit. 3. Schriften. 4. Allgemeine pädagogische Bedeutung. 5. Pädagogische Grundprinzipien. 6. Allgemeines über Unterricht und Erziehung. Lehren und Unterrichten. Begriff der Methode. 7. Allgemein und speziell Didaktisches. Belegstellen zu Grasers Ansichten über die religiös-sittliche Erziehung. 8. Die Schularten. 9. Schulaufsicht. 10. Lehrerbildung. 11. Stellung zu zeitgenössischen Pädagogen.

**1. Biographisches.** J. B. Graser wurde 1766 zu Eltmann im ehemaligen Würzburgischen jetzigem bayrischen Unterfranken geboren, besuchte das Gymnasium in Bamberg, erlangte im 20. Lebensjahre die philosophische Doktorwürde, wird Präfekt des Priesterseminars in Würzburg. Als erster Lehrer und dann als Konrektor ist er an der erzbischöflichen Pagenanstalt in Salzburg tätig. Von da kehrt er als kurfürstlich bayrischer Oberschulenkommissar in sein Vaterland zurück. Frühjahr 1804 wurde er Professor der Theologie in Landshut, im Herbst desselben Jahres Schul- und Studienrat in Bamberg, 1810 Regierungs- und Kreisschulrat in Bayreuth an der Regierung des Obermainkreises. Im Jahre 1825 erfolgte seine Versetzung in den Ruhestand. Er stirbt in Bayreuth 1841.

**2. Charakteristik und Persönlichkeit.** Graser ist eine hochbedeutsame Erscheinung innerhalb der im Katholizismus erzogenen Theologen und Schulmänner des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Wir erkennen in seinen Anschauungen, Bekenntnissen und Bestrebungen einerseits den echten Sohn des Zeitalters der Aufklärung, andrerseits den sich von allen Auswüchsen des Materialismus wie politischen Radikalismus frei haltenden, besonnenen Vertreter eines pietätvollen historischen Standpunktes. Grasers Ansichten über Religion und Sittlichkeit, sowie über die religiös-sittlichen Institutionen und die sie bedingenden Bildungsmittel müssen als ebenso treffliche Zeugnisse seines philosophischen Geistes wie edlen Gemüts bezeichnet werden. Nicht nur keine Ader eines unduldsamen Klerikers, vielmehr der Standpunkt eines Freidenkers im besten Sinne des Wortes, eines völlig

unbefangenen objektiven Beurteilers der verschiedenen religiösen Richtungen ist in und an ihm zu bemerken. Mit wahrer Lust lesen wir seine Auslassungen über die Verdienste des Protestantismus um das gesamte Bildungswesen, um die Förderung der nationalen Literatur. So mancher engherzige Eiferer für Glaubenszwang und einen streng konfessionellen Religionsunterricht unter protestantischen Geistlichen müfste sich durch die wohltuende Weitherzigkeit und das tiefe Verständnis für das Wesen der Religion und religiöser Erziehung auf seiten des im römischen Katholizismus Aufgewachsenen beschämt fühlen. Gerade auch nach dieser Seite meinen wir das Studium der Graserschen Schriften allen nach Wahrheit Suchenden auf das wärmste empfehlen zu sollen, da wir doch im vorstehenden Artikel uns auf möglichst knappe Mitteilungen aus denselben beschränken müssen. Es mag noch besonders betont werden, dafs sich bei Graser mit völlig freiem gesunden Denken über Religion zugleich ein ungemein lebhaftes innig frommes Fühlen verbindet, wie wir ja schon aus dem von ihm besonders in seiner »Divinität« zum Ausdruck gebrachten höchsten pädagogischen Ziele entnehmen können.

Wie Grasers Religion das Gepräge »des Christus der Evangelien« an sich trägt hinsichtlich des Charakters tiefer Innerlichkeit und göttlichen Sinnes, so zeigt er den freien verständnisvollen Blick auch in seiner Stellung zum Staat und zu allen weltlichen von Gott gewollten Institutionen. Auch dies kennzeichnet Grasers evangelischen Geist, dafs er Gott und dem Kaiser, jedem das Seine lassen will. Ja es ist dieser reformatorisch gerichtete Theolog und Schulmann auf das lebhafteste von dem Streben beseelt, die namentlich auch infolge der französischen Revolution vielfach in Frage gestellten politischen wie sozialen Ordnungen mit Hilfe der Erziehungsarbeit in Schule und Haus wieder zu befestigen. Graser ist von der Idee der Notwendigkeit und dem Segen des Staates und der diesen begründenden oder doch stützenden Gemeinschaften so lebhaft beseelt, dafs er es sich zu einer Hauptaufgabe macht, Erziehung und Unterricht in den Dienst derselben zu stellen. Wenn die staatlichen Ordnungen in Europa erschüttert wurden, wenn sich namentlich der Jugend ein falscher Freiheitsdrang, wenn sich des Volkes der Geist des Widerstrebens gegen unentbehrliche staatliche Gewalten bemächtigte, so ist das wesentlich aus einem mangelhaften öffentlichen Unterrichtswesen herzuleiten. Die Schriften über die »vorgebliche Ausartung der Studierenden in unserer Zeit,« sowie die über »das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit« legen dafür Zeugnis ab.

Zu den trefflichen Eigenschaften des Mannes möchten wir aber auch seine Zähigkeit und Unerschrockenheit im Kampfe für das von ihm als erstrebenswert Erkannte zählen. Kein Wunder, dafs ein Mann von solcher Freimütigkeit und Originalität oder doch Selbständigkeit des Denkens den vielfachsten und heftigsten Anfeindungen ausgesetzt war, nicht am wenigsten von kleinen flachen Geistern völlig mifsverstanden und verkleinert wurde. Solchen Anfechtungen gegenüber entfaltet Graser eine bewundernswerte Ruhe, aber auch Aufgelegtheit, seine Gegner ihres Irrtums gründlich zu überführen und eines besseren zu belehren.

**3. Schriften.** Prüfung des katholisch-praktischen Unterrichts 1800. Prüfung der Unterrichtsmethode der praktischen Religion vom Standpunkte der Zweckmäfsigkeit aus betrachtet 1831. Das Verhältnis der Graserschen Unterrichtsmethode zum positiven Religionsunterricht 1831. Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schule, 2 Teile, 1804 und 1805. Der erste Kindesunterricht die erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden, 3. Auflage, 1828. Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wieder gegebene Taubstumme 1829. Die literarische Erziehung auf das Prinzip der sich selbst entwickelnden Natur gegründet 1831. Die Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, I. Band, (4. Auflage) 1. Abteilung. Unterrichtswissenschaft, 2. Abteilung. Unterrichtskunst. Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Vollendung. III. Band, 1. und 2. Abteilung. Die Lehre vom Staat
Divinität oder das Prinzip der
Menschenerziehung zur festere
der Erziehungs- und Unterricl
2 Teile, 3. Auflage 1830.
gebliche Ausartung der

unserer Zeit. Betrachtungen und Vorschläge, veranlafst durch die neuesten Nachrichten über Studenten-Vereine. Eltern, Lehrern und Vorständen zur Beherzigung 1824. Das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darstellung der einzig heilsamen Unterrichtsweise. Das Bedürfnis einer unumgänglichen Reform des Unterrichts. Staatsmännern zur Würdigung, Schulmännern zur gewissenhaften Beachtung, 2. Auflage 1837. Der erste Kindesunterricht in der Religion nach den Prinzipien des Unterrichts fürs Leben nebst einer Beleuchtung der neuesten Schrift: Ansichten über die Hauptgesichtspunkte bei Verbesserung des Schulwesens, 3. Auflage, 1828. (In der Vorrede zu dieser Schrift wendet sich Graser gegen die Kritiker der »Divinität«.)

**4. Allgemeine pädagogische Bedeutung.** Wenn wir zwar nicht denen beipflichten können, die mit Graser eine erste wissenschaftliche Behandlung pädagogischer Fragen, eine erste Systematik der Pädagogik eintreten lassen wollen, da dies auf Ungerechtigkeit gegen eine stattliche Zahl von Vorgängern wie Zeitgenossen desselben hinauslaufen würde, so dürfen wir ihm doch die Stelle eines der hervorragendsten Theoretiker der Pädagogik aus dem 19. Jahrhundert einräumen. Alles, was die neueren Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik von einem echten Zunftgenossen erwarten, sei es die Begründung erziehlich-didaktischer Lehren auf Anthropologie und speziell auf Psychologie, sei es die tief eindringende Einzeluntersuchung über allgemeine und spezielle Fragen der Unterrichtslehre, sei es der weite Blick in die Zusammenhänge zwischen den Aufgaben der Ethik, Politik und Sociologie auf der einen, und denjenigen der Erziehung auf der anderen Seite: dies alles hat Graser mit klarem Bewufstsein überschaut, erkannt und angestrebt. Wir haben an ihm einen ebenso von wärmstem pädagogischen Interesse erfüllten, wie in die allein wahren Ziele, Mittel und Wege der praktischen Erziehung eingeweihten Pädagogen. Was Graser an erziehlich-unterrichtlichen Bestrebungen und Einrichtungen vorfindet, erscheint ihm im grofsen Ganzen höchst unvollkommen; mit vordringendem energisch reformatorischem Geiste erklärt er den zeitgenössischen Schulen mit ihren Lehrplänen, Unterrichtsstoffen, Lehr- weisen und -Zielen den Krieg, und zwar bedarf die Volksschule (die alte Schulmeisteranstalt, wie er sie oft nennt) nicht minder der Umgestaltung, als das Gymnasium und die Universität, welch letztere ihm keineswegs aufserhalb des pädagogischen Interesse und Arbeitsfeldes gelegen erscheint. Was hinsichtlich der Begründung wie Leitung des gesamten öffentlichen Unterrichts zu wünschen übrig bleibt, das ist namentlich die richtige klare Einsicht in die höchsten und allgemeinsten Bildungsziele, sowie in die Bedingungen, unter denen dieselben allein zu erreichen sein werden. Und Graser blieb keineswegs bei Aufstellung allgemeiner leitender Grundsätze stehen, sondern er zeigte auch — wie dies namentlich in »der Elementarschule fürs Leben« hervortritt — im Einzelnen in Form von Unterrichtsentwürfen den in den verschiedenen Unterrichtsgebieten einzuschlagenden Weg. Von besonderem Werte erscheint uns Grasers Urteil über die allein wahre religiös-sittliche Bildung, sowie über die innige Beziehung aller Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu den Aufgaben des wirklichen Lebens.

**5. Pädagogische Grundprinzipien.** Mit allem Ernst bekämpft Graser jenen so weithin verbreiteten Empirismus und Dilettantismus im Gebiete pädagogischer Tätigkeit, der sich lediglich von hergebrachten Formen und willkürlichen Einfällen leiten läfst, dem also ein bewufstes, wohlerwogenes und psychologisch begründetes Verfahren völlig fern liegt, überflüssig und vielleicht gar lächerlich erscheint. Nicht nur vom Lehrer und berufsmäfsigen Erzieher fordert er eine eigentliche pädagogische Schulung, bei der sich Theorie und Praxis zu vereinigen haben, nein, auch alle an der Staatenlenkung und somit an der Volkserziehung Beteiligten, ja alle Mündigen sollen pädagogisch gebildet sein und mit klaren pädagogischen Überzeugungen den Trieb zu pädagogischer Tätigkeit verbinden. Mit Comenius, Roussau, Pestalozzi u. a. fordert Graser das Ausgehen alles Unterrichts von den im Kinde bereits vorhandenen Vorstellungen, fordert er die Beachtung des vom Anschauen zum Vorstellen, Begreifen und Urteilen fortschreiten-

den geistigen Entwicklungsganges, fordert er die Erregung geistiger Selbsttätigkeit bei allem unterrichtlichen Verfahren. Wir begrüſsen demnach in Graser einen jener Bahnbrecher auf pädagogischem Gebiete, die berufen waren, die Erziehungsarbeit von bloſsem Mechanismus zu befreien und zu einer wissenschaftlich begründeten Sache zu erheben.

**6. Allgemeines über Unterricht und Erziehung. Lehren und Unterrichten. Begriff der Methode.** Zunächst besteht nach Graser eine innige Verbindung zwischen Unterricht und Erziehung; keines von beiden kann ohne das andere gedacht werden, die Erziehung bedarf des Unterrichts, um zum Ziele zu gelangen, und die erziehliche Bedeutung des Unterrichts erhellt schon aus der wohl erwogenen Auswahl des Lehrstoffes, sowie aus der psychologisch begründeten Lehrweise. Es leuchtet von selbst ein, daſs jedes Wachstum an geistiger Kraft, sowie jede Zunahme an Erkenntnis den Zögling mit einem Lustgefühl höherer Art erfüllt, das dessen gesamte Persönlichkeit hebt und veredelt, somit erziehlich wirkt. Die Aufgabe der Erziehung und des erziehlichen Unterrichts ist nach Graser ganz im allgemeinen die Vergöttlichung d. h. die Emporhebung des Menschen zu einem Gotteskinde, zu einem sich seines göttlichen Ursprungs bewuſsten und seiner Gotteskindschaft in Leben und Gesinnung sich würdig zeigenden Wesen. Wie es nun aber eine echt evangelische, daher auch von Luther so oft und nachdrücklich betonte Wahrheit ist, daſs wir unserem Gott nicht besser dienen können als durch ein allseitig rechtschaffenes Leben und Wirken unter unseren Mitmenschen in Familie, Gemeinde, Staat, in allerlei bürgerlichem Beruf, so ist für Graser das »divine« Leben und Wesen nicht etwa ein an eine mönchische Askese und Weltflucht erinnerndes, ein von den Aufgaben der Wirklichkeit sich zurückhaltendes, in bloſse Beschaulichkeit oder totes Werkwesen sich verlierendes, sondern eben ein mit allen realen Pflichten auf das engste verwachsenes. Der »divine« Mensch ist nach Graser der mitten in allen menschlichen Aufgaben sich in Gehorsam, Pflichttreue und Hingabe an die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften als tüchtig bewährende. Wir erkennen gerade in dieser Auffassung den von den Irrtümern römisch-katholischer Ethik losgelösten Christen, in dessen Überzeugungen die Lehre Luthers von »der Freiheit eines Christenmenschen« sich widerspiegelt. Steht auch Graser mit seinem ethischen Grundprinzip auf christlich-theistischem Boden, so ist ihm doch das geoffenbarte Gottesgebot ein der Lösung irdisch-menschlicher Aufgaben durchaus zugewandtes.

Die Begriffe »Lehren« und »Unterrichten«, die wir gemeinhin in gleichem Sinne zu gebrauchen pflegen, scheidet Graser in freilich etwas befremdlicher Weise dahin, daſs er unter »Lehren« ein bloſses mechanisches Mitteilen von Wissensstoffen oder Fertigkeiten an den Schüler versteht, unter »Unterrichten« dagegen ein nach psychologischen Gesetzen erfolgendes Unterweisen. Von hergebrachten Definitionen abweichend ist wohl auch Grasers Auffassung vom Wesen der »Methode«. Dieselbe ist ihm speziell die »individualisierende« d. h. die sich nach der Beschaffenheit des Schülers eigentümlich gestaltende Behandlung eines Lehrstoffes, während die Lehrweise ganz im allgemeinen für alle Fächer insofern die nämliche sein soll, als ja gewisse Grundgesetze allem didaktischen Verfahren gemeinsam zu gelten haben. In jedem Unterricht ist z. B. das Gesetz der Apperzeption sowie der natürlich angezeigte Gang vom Anschauen zum Vorstellen, Begreifen usw. zu beachten. Völlig verkehrt findet Graser die Annahme verschiedener Methoden für die verschiedenen Lehrfächer, völlig unzulässig die Annahme, jeder Lehrer könne seine besondere Methode zur Geltung bringen. In Grasers Ansicht vom methodischen Verfahren liegt zweierlei ausgesprochen, einmal die an einzelne Individuen, sodann die an ganze, gleichaltrige, gleichmäſsig vorbereitete und begabte Gruppen von Schülern sich anschlieſsende, sich denselben anbequemende Art unterrichtlicher Arbeit.

**7. Allgemein und speziell Didaktisches.** Belegstellen aus Grasers Schriften. Graser fordert sowohl einen der menschlichen Natur und allgemeinen Lebensaufgabe entsprechenden wie den besonderen Lebensberufen entgegenkommenden Unterricht. Er unterscheidet die allen ohne Ausnahme

zukommenden von den auf besondere Berufsarten berechneten Lehrstoffe. Aus den verschiedenen Disziplinen ist das den Hauptberufsklassen — auf welche vorzubereiten ist — besonders Dienliche herauszuheben. Alle sollen unterwiesen werden in den überhaupt denkbaren Hauptlehrobjekten: Gott, Mensch, Natur; alle sollen zur Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit erzogen, alle in Religion, Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Lesen, Schreiben, Singen und Zeichnen unterrichtet werden, aber eine andere Auswahl des besonderen Lehrstoffes ist für diejenigen Schüler zu treffen, die sich idealen Lehensberufen zuwenden wollen und wiederum für die auf reale praktische Lebensaufgaben Vorzubereitenden. Die allgemein geltenden Bildungsziele sind in der »divinen« Natur, sowie in der bewufsten Erkenntnis der Ziele und Aufgaben des menschlichen Lebens und der Fähigkeit, diesen gerecht zu werden, zu erblicken. Dazu tritt die Zurüstung auf die Haupterfordernisse der besonderen Berufsarten. Selbst die ethisch-religiöse Bildung soll sich, je nach den verschiedenen später zu vertretenden Berufsgebieten, modifizieren. Für Gymnasien und Universitäten sollen besondere Religionslehrer, die zugleich als Prediger die abgesonderten Gottesdienste zu vertreten haben, angestellt werden. Der Mann des Volkes bedarf anderer religiöser Anregungen und Belehrungen, als der höher Gebildete und auf ideale Berufe Vorzubereitende. Die Individualisierung religiöser Belehrung führt naturgemäfs zu einer entsprechenden im Sittlichen, und nur unter deren Voraussetzung läfst sich auf erfreuliche Erfolge rechnen.

Es verbindet sich bei Graser der ideale mit dem realen Standpunkt bei Beurteilung des gesamten Bildungswesens. Völlig ideal lautet seine Forderung einer von Gott gewollten ausnahmslosen Berechtigung auf geistig-sittliche und religiöse Bildung, also einer allen zu gewährenden auf Unterricht gestützten Erziehung, ideal ist die Forderung eines alle Anlagen des Menschen gleichmäfsig umfassenden Unterrichts, ideal auch die Verurteilung jeder absichtlichen, systematischen Verkümmerung der Volksbildung, sowie die Ansicht, dafs besonders ausgesprochene Talente auch bei armen Schülern eine aufserordentliche Pflege erfahren sollen.

In den Mittelpunkt der Lehrziele tritt das Lernen für das Leben. Kaum kehrt eine Forderung so häufig in Grasers Schriften wieder, kaum wird eine so nachdrücklich betont, wie eben die, dafs der Zögling die rechte Auffassung und Kenntnis des Lebens gewinnen und diesen gemäfs auch wirklich sein Leben führen lerne. Nun bedeutet aber Lernen fürs Leben keineswegs etwa nur die Vorbereitung auf irgend einen praktischen Beruf, sondern zugleich die rechte Erkenntnis der von Gott dem Menschen geschenkten, zur Ausbildung dargebotenen Gaben, sowie das daraus hervorgehende Streben, dieselben zu entfalten, um dadurch ein möglichst vollkommenes Leben herbeizuführen. »Fürs Leben bilden« bedeutet, nach Graser, insbesondere auch, den künftigen Staatsbürger, das Glied einer Familie, Gemeinde, Kirche usw. in rechter erfolgreicher Weise vorbereiten. Je weniger befriedigend die inneren Zustände in Familie, Gemeinde und Staat Graser erschienen, je gelockerter namentlich die politischen Verhältnisse waren, je allgemeiner die öffentliche Unsicherheit und Unzufriedenheit von besonnenen Männern empfunden wurde, für desto notwendiger erkannte er eine auf Besserung solcher Zustände hinarbeitende Erziehung. Man kann solche Besserung, das war nicht minder Fichtes, als Grasers Überzeugung, lediglich von einer verbesserten Erziehung erwarten. Und gerade dadurch gewinnt aller Unterricht ein einheitliches Ziel, nach welchem hin nun auch die Lehrpläne zu entwerfen sind, dafs man die Jugend aller Schulen zu trefflichen Werkzeugen der verschiedenen Lebensgemeinschaften heranzubilden sucht.

An die Lehrweise stellt Graser u. a. folgende Forderungen: 1. Jedes Unterrichten gelte eigentlich nur als Unterstützung und Ergänzung der von jedem Kinde zu erwartenden Selbstbelehrung. Wir alle vermögen durch eigene Anschauung, Beobachtung, Erfahrung, Versuche aufserordentlich vieles und vielerlei zu lernen, und jeder Schüler bringt zu dem ihm von anderen erteilten Unterricht mehr oder weniger selbst erworbenes Wissen mit. Der Unterrichtende hat demnach zunächst nur die Aufgabe, sich mit dem im Zög-

ling bereits vorhandenen Wissen, wie natürlich auch mit dessen geistiger Kraft bekannt zu machen. Was er hinzubringt, ist teils Bestätigung, teils Berichtigung, Ergänzung und Hinlenkung auf neue Erkenntnisstoffe. Bei allem Unterrichten vertrete der Lehrer lediglich die Stelle eines dem Zögling und dessen Selbsttätigkeit Nachgehenden, dieselbe Leitenden und Unterstützenden. Der Schwerpunkt des Lernprozesses wird demnach in die eigne Tätigkeit des Lernenden gelegt. Damit ist begreiflicherweise ein ungemein fruchtbares didaktisches Prinzip aufgestellt. Freilich kann das Findenlassenwollen des zu Lernenden nicht da stattfinden, wo überwiegend positive unmittelbare Mitteilung am Platze ist, wie im Geschichtsunterricht. 2. Das die Selbsttätigkeit des Schülers im Unterricht voraussetzende und fort und fort beanspruchende Verfahren verbietet von selbst jeden toten Mechanismus des Lernens, bei dem es vorwiegend auf ein blofs leidendes Verhalten des Zöglings hinauskommt. Das stetige Miterarbeiten des Erkenntnisstoffes seitens des Zöglings sichert allein, wie die völlige Klarheit und Festigkeit des Wissens, so die lebendige Teilnahme und das nachhaltige Interesse an geistiger Arbeit. 3. Jeder Unterricht kann und soll als ein zugleich formal wie materiell bildender gelten. Weder darf man isolierten Denkübungen, wie sie von manchen Schulmännern befürwortet und eingeführt wurden, das Wort reden, noch auch im Sinne der »Aufklärer« lediglich auf eine bunte Menge von Kenntnissen hinarbeiten. Immer mufs geistige Anstrengung auf bedeutsame, wissenswerte Gegenstände gerichtet sein, immer das zu Lernende dem Kardinalziele der rechten Lebenserkenntnis und Lebensführung entsprechen.

Es kann nicht genug gerühmt werden, in wie eingehender, alles Einzelne durcharbeitender Weise Graser (namentlich in seiner Elementarschule fürs Leben usw.) die fruchtbare Behandlung der verschiedenen Lehrfächer darlegt. Was er über die rechte Art des Unterrichts im Schreiben und Lesen ausführlich auseinandersetzt, mag uns zu gutem Teil als Künstelei und Willkür erscheinen, dennoch springt auch da das ernste, aufrichtige und mühevolle Ringen des Didaktikers in die Augen und empfangen wir auch da den Eindruck eines Theoretikers, der jeden Unterricht zu einem Geist weckenden, anregenden, bildenden machen möchte. Wer wollte nicht Graser beipflichten in der Forderung, das Schreiben mit dem Lesen aufs engste zu verbinden, wer nicht wenigstens einen Versuch machen, nach Grasers Anleitungen eine Art »physiologische« Begründung des Schreibunterrichts vorzunehmen! Wenn Graser im geographischen Unterricht einen allmählichen Aufbau von Kartenentwürfen fordert und somit die Entstehung von Kartenbildern dem Schüler nahe legt, statt ihn lediglich vor derartige (fertige) zu stellen, wenn er im Sprachunterricht eine rationelle Behandlung der Grammatik und für diesen Zweck u. a. sprachvergleichende Übungen empfiehlt, wenn er die Beschäftigung mit klassischen Autoren in den Dienst der historischen und Gesinnungs-Bildung gestellt wissen will: wie sollten wir nicht in alledem höchst beachtenswerte didaktische Winke erkennen! 4. Einem nutzlosen weil vereinzelt auftretenden Wissensmaterial entgegenstrebend, fordert Graser ein organisches Ineinandergreifen der verschiedenen Lehrfächer. Die von ihm wohl vorgeschlagenen Hauptgruppen des Unterrichts »die realen« und »idealen« sollen doch keineswegs scharf voneinander geschieden auftreten, sondern mannigfache Verbindungen miteinander eingehen. Zwar scheidet Graser z. B. die auf den Menschen und die Natur sich beziehenden realen Lehrfächer von den auf die Gottheit sich richtenden idealen; indessen findet er u. a. auch in dem Wissensbereich vom Menschen ideale Seiten, die im Geschichts-, Sprach- und psychologischen Unterricht zur Geltung gebracht sein wollen. Um Grasers Bemühen im Interesse eines heuristisch vorgehenden Unterrichts besonders eingehend kennen zu lernen, lese man nicht nur seine Untersuchungen über die rechte Art des Schreib-Leseunterrichts, sondern verfolge auch den von ihm in seiner Elementarschule ausführlich dargelegten Gang im Unterricht vom Staats-, Gemeinde- und Familienorganismus. Der von ihm geforderte Unterricht über politische Einrichtungen bietet ein vollständiges Bild von sämtlichen Aufgaben, Einrichtungen und Behörden der politischen Gemein-

wesen und zwar in der Weise, dafs dem Schüler der Segen von dem allen zu deutlicher Einsicht kommen kann. Wir wollen mit Graser nach dieser Seite nicht darum rechten, dafs er einen äufserst loyalen Sinn dem Schüler einzuflöfsen und in dem fürstlichen Walten lediglich treffliche Absichten nachzuweisen sucht. An die anschauliche unterrichtliche Behandlung des Hauses, der Familie, der Gemeinde knüpft sich naturgemäfs die Belehrung über den Staat, deren letztes Ziel die Begründung staatsbürgerlicher Tugendhaftigkeit sein soll. 5. Von ganz besonderer Bedeutung erscheint uns Grasers Auffassung von der religiösen, sittlichen und ästhetischen Erziehung und dem ihr dienenden Unterricht. Die hierbei zu lösenden Aufgaben ergeben sich aus den im Menschen vorhandenen Anlagen zu religiösem Glauben, sittlichem Leben und ästhetischen Bedürfnissen. Kein Religionsunterricht vermag eigentlich religiösen Sinn hervorzubringen; dieser ist als etwas im Menschen ursprünglich Vorhandenes nur zu pflegen und zu entwickeln. Dies kann keinesfalls auf Grund eines frühzeitigen Katechismusunterrichts, auch nicht an der Hand zahlreichen religiösen Gedächtnisstoffes oder mit Hilfe gottesdienstlicher Übungen erreicht werden. Das Kind mufs religiöse Gesinnung zunächst im Hause und dann in seinen weiteren Umgebungen anschauen, erleben und üben lernen; daran schliefse sich die Darbietung religiöser Geschichten des alten und neuen Testaments, in denen göttliche Offenbarungen enthalten sind. Graser ist ein Gegner eines speziell konfessionell gerichteten Religionsunterrichts, da es ihm ja um die Einigung der gläubigen Christen weit mehr zu tun ist, als um die Alleinherrschaft einer Kirche. Das freundliche unionistische Streben eines Comenius oder Leibniz u. a. finden wir im Katholiken Graser so entschieden ausgeprägt, dafs so mancher protestantische Eiferer für gesetzlich fixierte Dogmen beschämt zur Seite treten müfste.

**8. Die Schularten.** Zunächst betonen wir, dafs, obgleich Graser die Selbst-Erziehung und -Unterweisung eines jeden in den Vordergrund stellt, er gleichwohl die Gründung, Unterhaltung und allseitige Förderung von Unterrichtsanstalten zur ersten und wesentlichsten Aufgabe jedes Staates erklärt wissen will. Die zu gründenden Schulen sollen den verschiedenen Altersstufen, den später zu vertretenden Berufsarten, sowie den verschiedenen Geschlechtern entsprechen. — Für die Ausbildung der Mädchen zu Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen tritt Graser in einer Zeit ein, in welcher noch kaum schwache Anfänge in dieser Richtung gemacht worden waren. Demgemäfs sind Vorschulen (für die kleinsten Anfänger), Elementarschulen, höhere Bürger- bezw. Realschulen, Gymnasien, Fachschulen für Gewerbe- und Handeltreibende, sowie allgemeine Fortbildungsschulen zu fordern. Die Trennung der Schulen nach Geschlechtern begründet Graser auf die Ansicht, dafs mit der Geschlechtsdifferenz auch verschiedene Lebensaufgaben verbunden sein müssen. Die Lehrgegenstände der Realschule und des Gymnasiums unterscheiden sich hauptsächlich mit Rücksicht auf die aus ihnen herauszugreifenden besonderen Materien, sowie auf deren Anwendung im Dienste der diesen Schulen vorschwebenden Lebensaufgaben. So soll der naturwissenschaftliche Unterricht in der Realschule namentlich in enge Beziehung zur Technologie, Haus- und Volkswirtschaftslehre, sowie zur Diätetik gebracht, im Gymnasium dagegen im Sinne der Naturphilosophie behandelt werden. Hier wie dort treten Geographie und Mathematik in nahe Beziehung zu den Naturwissenschaften; hier wie dort sind Anthropologie, Geschichte und Sprache namentlich die zur Kenntnis des Menschen und seines Verhältnisses zur Gottheit führenden Fächer; hier wie dort ist Unterricht im Zeichnen und Singen das Hauptmittel der ästhetischen Bildung. Ist gleich im Gymnasium den alten Sprachen der Hauptteil des Unterrichts einzuräumen, so dürfen diese doch weder zu früh im Lehrplan auftreten, noch den neueren Sprachen, wie den naturwissenschaftlich-mathematischen Disziplinen allzusehr Abbruch tun. Das Italienische trete zu Französisch und Englisch. Der spätere Beginn mit den alten Sprachen ist mit Rücksicht auf die Möglichkeit eines rationellen grammatischen Unterrichts (vergleichende Grammatik) zu fordern. Beim altsprachlichen Unterricht trete das einseitig philologische Interesse hinter das historisch-literarische und archäologische zurück.

Höchst beachtenswert sind Grasers Ansichten über die Disziplin in Gymnasien (wie auf Universitäten). Wenn doch aus den Gymnasien Männer hervorgehen sollen, die den höheren idealen Berufsaufgaben gewachsen sind, so genügt es nicht, durch Unterricht ihre Gesamtbildung zu fördern, man hat auch für ihr häusliches Leben, also für ihren Verkehr mit wahrhaft gebildeten Menschen und deren veredelnden Einfluſs, sowie für angemessene gemeinsame Vergnügungen, wie deklamatorisch-musikalische Unterhaltungen oder gymnastische Ubungen und Spiele zu sorgen. Mit Recht bemerkt Graser, daſs mit Ermahnungen oder Strafen sittlicher Verkommenheit und allerlei Ausschweifungen junger Leute schwerlich zu steuern ist; man muſs denselben positive Anregungen geben, um z. B. durch Ausübung künstlerischer Fertigkeiten, durch Vorbereitung auf dem entsprechende Leistungen von gemeinen, herabziehenden Erholungen (?) abzulenken. Hatte doch Graser, wie wir sahen, auch besondere Kulte, besondere Prediger nnd Religionslehrer für die Gymnasien gewünscht. Übrigens sollte im Gymnasium der altklassische Unterricht dem christlich-religiösen nicht nur keinerlei Abbruch tun, vielmehr dem Gymnasialschüler durch Vergleichung zwischen den Lebensanschauungen heidnischer Autoren und den aus Christi Leben und Lehre hervorleuchtenden die ungleich höhere Vortrefflichkeit der letzteren nahe gebracht werden. Da man den Gymnasiasten nur das Beste aus den alten Autoren zu bieten hat, empfiehlt es sich, vorwiegend Chrestomathien der Lektüre zu Grunde zu legen.

Die Aufnahme ins Gymnasium und somit die Zulassung zum Universitätsstudium soll von Staatswegen streng geregelt werden. Die Zahl der in die Gymnasien des Landes Aufzunehmenden ist mit dem jeweiligen Bedürfnis desselben an studierten Leuten in Einklang zu bringen. Denn während dem Handwerker und Kaufmann für ihre Betätigung und ihren Broterwerb die ganze Welt offen steht, ist »der Studierte« auf eine ganz bestimmte Zahl zu besetzender Stellen angewiesen. Da kann eben leicht eine Überfülle von Arbeitsuchenden eintreten. Man sieht, wie Graser einer Frage nahe getreten ist, die in den letzten Jahren Schulbehörden und Schulmänner auf das lebhafteste beschäftigte, der Frage, wie dem übermäſsigen Zudrang zu gelehrten Studien am besten zu steuern sei. Graser fordert, man solle in den zum Gymnasium, überhaupt zu höheren Schulen vorbereitenden Elementarschulen die Knaben auf ihre Befähigung zum Studium genau prüfen und nur die als besonders tüchtig Befundenen ins Gymnasium aufnehmen. Dies auch schon mit Rücksicht auf die so dringlich zu wünschende Entlastung der Klassenkörper. Soll der Unterricht und die durch ihn zu fördernde Erziehung guten Erfolg haben, so ist durchaus auf mäſsig groſse Klassenbestände zu sehen. Während der Sohn des Vornehmen und Wohlhabenden auf Grund seiner geringen Befähigung vom Besuch von Gymnasium und Universität fernzuhalten ist, soll man den wohl befähigten Knaben aus niederem Stande freie Bahn schaffen, um das ihren Gaben Entsprechende zu lernen und so dem Staate treffliche Dienste zu leisten. Wie bemerkt, stellt Graser die Universität in die Reihe der mit erziehlichen Aufgaben betrauten Bildungsstätten. Läſst er doch überhaupt die Erziehungsarbeit am Zögling bis zu dessen vierundzwanzigstem Lebensjahre reichen. Er verweist auf die so gefährlichen Jünglingsjahre, in denen eine fortgehende erziehliche Beeinflussung dringend geboten sei (u. a. vertritt E. M. Arndt die gleiche Ansicht, s. meine Studie »E. M. Arndt als Pädagog« im »Päd. Mag. Heft 41« von Hermann Beyer & Söhne (Beyer und Mann), Langensalza.

Graser mag nichts wissen von einem ausschlieſslichen Hinarbeiten auf gelehrte intellektuelle Bildung, fordert vielmehr die stete Vereinigung derselben mit moralischer Erziehung. Demgemäſs sollen die vom Gymnasium Entlassenen zuerst ein Jahr unter Kontrolle stehen und eine Art Probejahr durchmachen, um dann als Bewährte in das freie akademische Studium einzutreten. Die Dekane der Fakultäten haben den Novizen der Hochschule einen Studienplan vorzuzeichnen. Im Interesse der Bewahrung der akademischen Jugend vor Entsittlichung, vor entnervender Wollust und Schlemmerei sollen, wie für die Gymnasialschüler, Veranstaltungen getroffen wer-

den, die auf Darbietung zugleich Erhebung und Veredelung herbeiführender Erholungen und Vergnügungen berechnet sind. Man sieht, wie Graser, gleich einem Fichte, Schleiermacher, Diesterweg u. a. die gesamten Universitätseinrichtungen von erziehlichen Gesichtspunkten aus bestimmt, von den Staatslenkern fest geregelt sehen möchte. Unmöglich wird man — nach seiner Anschauung — von Männern die rechte Vertretung idealer Lebensaufgaben im Staate erwarten dürfen, die auf der Hochschule jeder edleren Lebensrichtung fern blieben. Graser stellt an jeden Mündigen die Forderung, dafs er an der allgemeinen geistig-sittlichen Emporhebung des Volkes mitarbeite.

**9. Schulaufsicht.** Der Staat würde seine Erziehungsaufgabe nur unvollkommen lösen, wenn er nicht Sorge trüge, dafs die von ihm gegründeten und unterhaltenen Schulen in rechter Weise arbeiten. Dazu bedarf es der Schulaufseher. Es ist nun von hohem Interesse zu sehen, wie der Katholik Graser in gewifs seltener Weise dafür eintritt, dafs die Schulaufseher für ihren Beruf gründlich vorbereitet seien, ihre Sache vollkommen verstehen und als wahrhaft fördernde Führer der Lehrerschaft zu wirken vermögen. Von solcher Erwägung aus bestreitet er den Geistlichen mit aller Entschiedenheit das Recht, lediglich als solche mit dieser ihrer blofs theologischen Vorbildung Schulaufseher sein und das gesamte Unterrichtswesen als ihr dominium beanspruchen zu wollen. Graser würde dem neuerdings immer lauter gewordenen Rufe nach wirklichen Fachmännern im Schulaufsichtsamte entschieden beipflichten. Kein Wunder daher, dafs solch ein mannhafter Vertreter des nicht zunftgemäfs, wohl aber vernünftigerweise Gebotenen Gegenstand offener wie versteckter Anfeindungen wurde und bereits zwanzig Jahre vor seinem Tode in Ruhestand treten mufste. Wenn Graser die Erziehungswissenschaft selbst als eine sich fortdauernd vervollkommende, also keineswegs für alle Zeit fertige und abgeschlossene betrachtete, so machte er es zu einer wesentlichen Aufgabe der Schulaufseher, der ihnen unterstellten Lehrerschaft immer neue oder doch höhere Ziele für ihr Wirken zu stecken, sie demnach für ein stetes Hinarbeiten auf eine vollkommenere pädagogische Theorie und Praxis empfänglich zu machen.

**10. Lehrerbildung.** Gemäfs der hohen Schätzung, die alle Bildungsarbeit, alles Unterrichten und Erziehen bei Graser findet, mufste derselbe auch an diejenigen die gröfsten Ansprüche stellen, denen die private sowie öffentliche Erziehung anvertraut werden soll. Wenn Graser das gesamte alte — bis in seine Zeit hineinreichende — Schul- und Schulmeisterwesen als völlig ungenügend bekämpft, indem er ihm namentlich das völlig Prinzip- und Planlose hinsichtlich der Wahl ihrer Lehrstoffe wie der Lehrweise vorwarf und jedes einheitliche höhere Bildungsziel vermifste, so mufste sich sein reformatorischer Blick namentlich auch der bislang höchst ungenügenden Lehrerbildung zuwenden. Eine gründliche Seminarbildung für Volksschullehrer, aber auch eine tüchtige pädagogische Schulung sämtlicher an höheren Lehranstalten Anzustellender ist ihm die unerläfsliche Voraussetzung jeder erfolgreichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Es genüge nimmermehr, dafs ein Lehrer das nötige Fachwissen besitze, um gut zu unterrichten; er mufs auch die Lehrkunst theoretisch wie praktisch sich zu eigen gemacht haben. Gymnasiallehrer, die nur Philologen oder Mathematiker, aber nicht Pädagogen und hingebende Erzieher sein mögen, taugen nimmermehr für ihren hohen Beruf. Sie werden den Unterricht in den alten Sprachen in ganz verkehrte Bahnen lenken, aber auch keinen versittlichenden persönlichen Einflufs auf ihre Schüler ausüben. Nicht nur Beherrscher des Lehrstoffes wie der Lehrkunst sollen die Lehrer sein, sondern auch edle, auf das höchste Ziel der Erziehung in ihrem Innern gerichtete, also von lebendiger Frömmigkeit beseelte Persönlichkeiten. Gewöhnliche, gemeine Naturen hat der Staat als Haupt und Leiter der Volkserziehung durchaus vom Lehramte fernzuhalten. Der Lehrer mufs vornehmlich Liebe zu der Jugend, jene hingebende Liebe besitzen, die ihn treibt, aus Kindern den mannigfachsten und höchsten Lebensaufgaben gewachsene Menschen zu machen; mit dieser Liebe verbinde sich jene nicht zu ermüdende Geduld, die vor keiner Schwierig-

keit des Lehrerberufes zurückschreckt, ferner aber auch die Fähigkeit, sich in die Eigentümlichkeit des Zöglings hineinzuversetzen, um ihr gerecht zu werden. So offenbart sich in Grasers Ideal eines Lehrers die ganze Hoheit seines Urteils über die grofse, zwar ungemein schwere, doch, wenn richtig verstanden und angefafst, unendlich segensreiche Erziehungsarbeit. Wir sehen aber auch, wie lange die Verwirklichung ihrer Zeit vorauseilender Ideen, selbst in den nächst liegenden menschlichen Interessen, auf sich warten läfst. Wenn Graser bereits im Anfang des vorigen Jahrhunderts pädagogisch geschulte Lehrer auch für Gymnasien forderte, so hat man doch erst in den letzten Jahren in deutschen Landen einen ernstlichen Anlauf zur pädagogischen Schulung aller Lehrer genommen.

**11. Stellung zu zeitgenössischen Pädagogen.** Wie es historisch und psychologisch begründet ist, pflegen bedeutende Anläufe zu pädagogischen Reformen zumeist mit gröfseren, tiefer gehenden Bewegungen auf dem politisch-sozialen Gebiete verbunden zu sein. Die über die Gegenwart und ihre mancherlei unvollkommenen Zustände hinausstrebenden Geister wenden sich mit Vorliebe an die Erzieher mit der Forderung, die Erziehungsaufgabe ihren Idealen entsprechend zu stellen und zu lösen. Neben Rousseau, Basedow, Rochow und Pestalozzi stehen als Vertreter pädagogischer Theorie eigentlich alle namhaften Theologen und Philosophen, und mit deren Anschauungen begegnet sich vielfach bewufst oder unbewufst auch Graser. Er zitiert besonders häufig Pestalozzi, Schwarz, Gräfe, Blasche; geistesverwandt ist er aber sicher auch mit Schleiermacher, Herder, Fichte, Herbart. Mit allen diesen teilt er u. a. die Forderung einer Erfassung der gesamten Persönlichkeit des Zöglings durch Unterricht und Erziehung, mit allen die Bekämpfung eines vorwiegend äufserlichen, mechanischen Unterrichts, sowie der spezifisch konfessionell gefärbten religiösen Bildung, mit allen dringt er auf eine der psychologischen Entwicklung, also psychologischen Gesetzen entsprechende Lehrweise. Wenn Herbart die Bildung der Gesinnung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, Herder die Humanität zum höchsten Bildungsziel erhebt, so ist nach Graser die mit der bewufsten Lösung aller wahren Lebensaufgaben verbundene Divinität des Menschen das höchste Ziel der Erziehung. An der Erreichung dieses Zieles müssen nach Christi Lehre und Beispiel alle Mündigen mitarbeiten.

Literatur: Die Hauptfundgrube zur Einsicht in Grasers Geist und Ideen liefern naturgemäfs seine zahlreichen Schriften. Dazu treten die Encyklopädien von Hergang (s. dessen Pädagogische Real-Encyklopädie, 1. Bd. 2. Aufl.) und Schmid (s. den Artikel Graser von Eisenlohr), die Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt (4. Bd., 2. Aufl. S. 247 ff.), sowie die Kompendien der Erziehungs- und Unterrichtslehre (in ihrem historischen Teile), z. B. von Schumann, Leutz, Ostermann, ferner die Schriften von J. L. Ludwig. Wir meinen, dafs in den verschiedenen Bibliotheken »Pädagogischer Klassiker« Graser eine vorzügliche Stelle gebühre.

Jena. H. Keferstein.

## Grausamkeit der Kinder

s. Tierschutz und Tierquälerei

## Griechische Erziehung

1. Die religiösen Grundlagen. 2. Der ritterliche Charakter der auf Homer fufsenden Erziehung. 3. Die militärische Erziehung der Spartaner. 4. Die weltmännisch-ästhetische Erziehung der Athener nach Platons Protagoras. 5. Die Jugendbildung durch Wissenschaft: Pythagoras, Platons »Staat«. 6. Die Bildung der hellenistischen Periode. 7. Stellung der Theosophie zur Erziehung.

**1. Die religiösen Grundlagen.** Wenn Platon in den »Gesetzen« sagt: »Wir sollen Kinder erzeugen und erziehen, indem wir die Fackel des Lebens weitergeben, auf dafs ein Geschlecht nach dem andern erwachse, den Göttern zu dienen nach den Gesetzen« (VI, S. 776 Stephanus), so gibt er damit der Erziehungsweisheit Ausdruck, die auch Pythagoras verkündet hatte und die in der besten Zeit des griechischen Volkslebens auch betätigt wurde: Der Glaube und das Gesetz werden als Grundlage der Erziehung erkannt. Die Jugend hörte von klein auf von den Göttern und wurde zu ihrer Verehrung angehalten. In seiner Polemik gegen den Atheismus konnte Platon sagen: »Es mufs verletzen, wenn wir das leugnen hören, was wir von frühester Kindheit an, von der Mutterbrust, von Ammen

und Müttern vernahmen, was sie wie einen Zaubersegen (ἐπῳδή) in Spiel und Ernst wiederholten, was unter Opfern und Gebeten und heiligen Handlungen uns vor die Augen tritt; hören doch die Kinder ihre Eltern beim Opfern im Gebet und Flehen für sie und für sich selbst zu den Göttern sprechen, sehen sie doch, wie Hellenen und Barbaren die Kniee beugen und sich niederwerfen, in Bedrängnis und im Glücke, beim Aufgange der Sonne und des Mondes und beim Niedergange« (Gesetze X, S. 887). Auf die Götter wurde das Gesetz zurückgeführt. »Das Gesetz ist es,« sagt Demosthenes, »dem alle zu gehorchen haben, aus vielen Gründen, zumeist aber, weil jedes Gesetz ein Fund und eine Gabe der Götter ist, eine Aufstellung (δόγμα) einsichtiger Männer, das Korrektiv (ἐπανόρθωμα) der Vergehungen der Willkür, der Gemeinde gemeinsame Satzung, nach der jeder in der Gemeinde leben muſs« (in Arist. I, § 16).

**2. Der ritterliche Charakter der auf Homer fuſsenden Erziehung.** Soweit hält die griechische Anschauung und Sitte die Bahnen der Erziehung ein, in welchen sich diese im ganzen Altertum, besonders im Morgenlande, bewegte. Aber während bei den Kulturvölkern des Morgenlandes lehrhafte Traditionen und priesterliche Wissenschaften das Bindeglied von Gottesverehrung und Gesetzlichkeit bilden, entbehrten die Griechen der historischen Zeit eines solchen. Nur an der Schwelle der griechischen Entwicklung begegnet uns eine priesterliche Kultur, welche sich an die Namen: Olen, Orpheus, Musäos, Linos, Eumolpos u. a. knüpft. Eine Tempelpoesie und Priesterlehre bestand damals ohne Frage, aber ob sie in Religionsurkunden nach Art der Thothbücher der Ägypter, der Veden der Inder zusammengefaſst war, ist strittig. Jedenfalls hat sich die griechische Kultur nicht in der Richtung dieser Anfänge weiter entwickelt, sondern mit der Vorherrschaft der achäischen Geschlechter tritt an Stelle der priesterlichen Kultur eine ritterliche, wie wir sie aus dem farbenreichen Lebensbilde kennen, das uns die homerischen Epen vorführen. Eine ritterliche Bildung kann man die Erziehung nennen, welche Phönix dem »göttergleichen Achilleus« gab, den er lehrte, »das Wort zu beherrschen und Taten zu vollbringen« (μύθων τε ῥητῆρ' ἔμμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων Ilias IX, 443). Homer und nebst ihm Hesiod verdrängten die Erinnerung an die priesterlichen Sänger, deren Poesie und Theologie sich in die alten Kultusstätten zurückzog, und besonders in den Mysterien erhalten blieb. Jenen beiden Dichtern konnte in diesem Sinne Herodot zusprechen, »daſs sie den Stammbaum der Götter aufgestellt und ihre Namen, Gestalten und Kulte bestimmt hätten« (II, 53). Homer wurde nun als der Vater der Dichter verehrt, an ihm erstarkte das nationale Bewuſstsein, »von ihm kam die gesamte Bildung (παιδεία) und schlieſslich auch die Wissenschaft (φιλοσοφία) in das Leben« (Dionys v. Halikarnaſs an C. Pompejus § 13); die Heldengestalten seiner Lieder wurden die Vorbilder der Jünglinge, die Erziehung Achills wiederholte sich in der der hellenischen Jugend, die durch die musische und die gymnastische Kunst zur Beherrschung des Wortes und zur Vollbringung von Taten angeleitet wurde.

**3. Die militärische Erziehung der Spartaner.** Diese ritterliche Erziehung nun entwickelte sich in Sparta zur militärischen, in Athen zur weltmännisch-ästhetischen. Das Wesen der ersteren ist die Entwicklung von Kriegertugend und charaktervoller Eigenart auf Grund der strengsten Unterordnung unter das Ganze. Die Erziehung war ganz und gar Staatserziehung und der Staat war Erziehungsstaat, in dem Sinne daſs seine Bürger den auf Charakterbildung und kriegerische Lebenshaltung abzielenden Institutionen auf keiner Altersstufe entwuchsen. Mit sieben Jahren bezogen die »Staatsknaben« (παῖδες πολιτικοί) die öffentlichen Erziehungshäuser, wo sie, in Rotten (ἶλαι) und Kompagnien (ἀγέλαι) eingeteilt, wohnten, Jünglingen als Aufsehern und als Turnlehrern unterstellt zur gymnastischen Kunstübung; »Lesen und Schreiben lernte die Jugend für den Gebrauch; alles andere zielte dahin, sie zu Gehorsam, Ausdauer und Sieg zu erziehen« (Plutarch, Leben Lykurgs 16). »Die Knaben«, sagt Platon, »gleichen jungen Pferden, wie sie sich in Herden auf der Weide tummeln; da sucht kein Vater sein wildes, trotziges Füllen aus den Weidegenossen heraus, etwa um ihm einen besonderen Hüter zu

geben, es schmeichelnd und sänftigend zu zähmen und ihm zu gewähren, was sonst zu einer Jugendbildung gehört, aus der nicht blofs tüchtige Krieger, sondern Männer, die Staat und Städte zu verwalten wissen, hervorgehen sollen« (Gesetze II. S. 666). Doch fehlt die musische Bildung nicht ganz. Die Lakonen hatten ihre Lust an alter Kunde aller Art (*πάσης ἀρχαιολογίας*); sie wurden in kurzer, treffender Rede geübt. Ihre begrenzte, aber gediegene Geistesbildung fand Bewunderer zu jeder Zeit. »Mit Weisheit aller Art«, lautet ein Ausspruch, »geben sich die Hellenen ab, nur die Lakonen nicht, aber ein vernünftiges Wort zu reden und zu hören, verstehen diese allein.«

Die lakonische Erziehungsweisheit ist in zahlreichen Kernsprüchen niedergelegt. Agesilaos antwortete auf die Frage, was man die Knaben lernen lassen solle: »Was sie erwachsen tun sollen.« Archidamos tut bei Thukydides (I, 84) den Ausspruch: »Man mufs nicht glauben, dafs ein Mensch sich von dem andern beträchtlich unterscheide; der tüchtigste ist, der die härteste Schule durchgemacht hat.«

**4. Die weltmännisch-ästhetische Erziehung der Athener nach Platons Protagoras.** Ein freundlicheres Bild entwirft Platon von dem attischen erziehenden Unterrichte (Prot. S. 325). »Man gibt den Menschen von klein auf, solange sie leben, Lehren und Weisungen; sobald das Kind versteht, was man zu ihm spricht, wetteifern die Amme, die Mutter, der Knabenführer (*παιδαγωγός*) und der Vater selbst, es brav zu machen, indem sie ihm bei allem, was getan und gesprochen wird, angeben und zeigen: »Das ist recht und jenes unrecht; das ist schön und jenes häfslich, das ist fromm und jenes unfromm; das tue und jenes meide.« Nimmt es solches willig an, dann ist es gut, andernfalls werden Drohungen und Schläge angewandt und wird das Bäumchen gebogen und geschient. Dann schickt man das Kind den Lehrern ins Haus (*εἰς διδασκάλων*) und diese haben die Pflicht, für gute Sitten (*εὐκοσμία*) noch mehr als für die Unterweisung im Lesen und im Kitharaspiel zu sorgen. Das lassen sich denn auch die Lehrer angelegen sein, und sobald die Kleinen die Buchstaben kennen und Geschriebenes so verstehen, wie früher das Gesprochene, so legt man ihnen die Werke guter Dichter auf ihre Bank zum Lesen und Auswendiglernen, in denen gediegene Lehren und Berichte über die wackeren Männer der Vorzeit und deren Lob und Preis enthalten sind, damit der Knabe ihnen nachstrebe und ein solcher zu werden trachte, wie sie waren. Dann sorgen die Musiklehrer (*κιθαρισταί*) in ähnlicher Weise für Zucht und Anstand (*σωφροσύνη*) und für das Fernbleiben von allem Schlechten; wenn die Schüler das Spiel auf der Kithara erlernt haben, so lehren sie sie die Werke anderer Poëten, der Liederdichter, kennen und zum Instrumente singen, und sie senken Rhythmen und Harmonien in die jugendlichen Seelen, um sie zu entwildern, sie taktvoll und harmonisch und zu Wort und Tat geschickt zu machen; bedarf ja doch das ganze Leben des Menschen des Taktes und der Harmonie (*εὐρυθμίας τε καὶ εὐαρμοστίας*). Zugleich schickt man die Knaben zum Turnlehrer (*παιδοτρίβης*), damit ihr Körper ausgebildet und ein Werkzeug der tüchtigen Seele werde, auf dafs die Jugend nicht infolge körperlicher Untüchtigkeit zum Kriege und zu anderem Tun unbrauchbar sei. Auf all dies nehmen die Eltern nach Vermögen Bedacht; am besten können es die Wohlhabenden, deren Kinder daher im frühesten Alter zum Lehrer gehen und am spätesten abschliefsen. Sind sie aber von den Lehrern entlassen, dann tritt der Staat ein und hält sie an, die Gesetze zu lernen und nach ihnen als der Richtschnur (*παράδειγμα*), nicht etwa nach eignem Gutdünken, ihr Leben einrichten. Wie die Schreiblehrer den Anfängern beim Schreiben auf ihren Wachstafeln mit dem Griffel Linien vorziehen und sie anhalten, sich beim Schreiben danach zu richten, so zeichnet der Staat seine Richtlinien vor, wie sie alle grofsen Gesetzgeber gefunden haben, und bindet den einzelnen daran, möge er zu befehlen oder zu gehorchen haben, und wer sie überschreitet, verfällt der Strafe. Daher sagt man bei uns und anderwärts für Strafen Zurechtsetzen (*εὐθῦναι*), weil das Strafen wirklich ein Zurechtsetzen ist.«

**5. Die Jugendbildung durch Wissenschaft: Pythagoras, Platons »Staat«.** Der Knabe wird den Lehrern ins Haus ge-

schickt, wo diese ihre Lehrstunden geben, die keine schulmäfsige Form hatten. Theophrast in seinen »Charakteren« schildert uns, wie der Redselige in die Schule geht und auf die Turnplätze und die Knaben am Lernen hindert, indem er mit den Lehrern schwatzt. Die Schulmeisterei war Privaterwerb, und das Bedürfnis eines strenger geregelten Unterrichts bestand nicht, weil bei der Jugendbildung die Wissenschaft keine Stelle hatte. Wo diese ernstlich herangezogen wird, tritt uns regulärer, abgestufter, schulmäfsiger Unterricht entgegen, und diesem hat bei den Griechen Pythagoras seine Form gegeben. Er griff dabei einesteils auf die Theologie der vorhomerischen Sänger und andernteils auf die Priesterschulen des Orients zurück. Die Aufnahme in seine Anstalt (σύστημα) war an eine Prüfung der Anlagen geknüpft; der Spruch: Non ex quovis ligno fit Mercurius, d. h. nicht aus jedem Holze läfst sich eine Herme schnitzen, ist pythagoreischer Herkunft. Fünf Jahre hatten die Schüler zu schweigen und zu hören, auf welcher Stufe sie Hörer, ἀκουσματικοί, hiefsen. Der Lehrstoff hatte die Form von Sprüchen oder die katechetische von Frage und Antwort. Die musikalische Bildung war auf religiöse Gesänge beschränkt; die Tonkunst galt als Heilkunst des Gemüts. Die höhere Stufe war die der Lernenden, μαθηματικοί; ihr Studium war wesentlich die Mathematik und zwar nicht blofs Rechenkunst (λογιστική), sondern auch Zahlenlehre (ἀριθμητική), Mefskunst (γεωμετρία), Himmelskunde (ἀστρολογία) und Musiklehre. Den Abschlufs bildete die Theologie (ἱερὸς λόγος), zu der die Zahlensymbolik und die Kosmologie gehörten. — Der Lehrplan, den Platon in seiner Schrift vom Staate entwirft, fufst auf dem pythagoreischen; die Dreiteilung: musische Kunst — Mathematik — Prinzipienlehre, bei Platon Dialektik genannt, wird dort eingehend begründet und auf die Natur des Erkennens und seines Ziels, der Weisheit, zurückgeführt.

Auf das Bildungswesen wirkte der pythagoreische Lehrplan insofern ein, als die mathematischen Bildungsstudien gangbar wurden: »Pythagoras machte die mathematische Forschung zu einem Elemente der Bildung der Freien« (Proclus' Commentar zu Euklid II, S. 19); allein wissenschaftliche Schulstudien bleiben der Blütezeit der Griechen doch fremd. Die Bildung (παιδεία) suchte man vorzugsweise in der Beherrschung der Sprache, weshalb unter Vortritt der Sophisten die Rhetorik als deren eigentliche Schule galt, und in der Vielseitigkeit, daher Sokrates die Bildung mit »einem Festzuge oder Feiertagsgewimmel der Seele, bei dem es vollauf zu schauen und zu hören gibt«, vergleichen konnte. Das Streben nach Abrundung der vielseitigen Bildung drückt sich in dem Worte: ἐγκύκλιος παιδεία aus, welches gefafst wurde als die den ganzen Kreis (κύκλος) abschreitende Bildung, obwohl ursprünglich vielmehr die einem weiteren Kreise gemeinsame Bildung damit bezeichnet ist; der Ausdruck liegt unserem Worte: Encyklopädie zugrunde.

**6. Die Bildung der hellenistischen Periode.** Die von Alexander dem Grofsen und seinem grofsen Lehrer Aristoteles eingeleitete hellenistische Periode verstärkt, nicht ohne Einwirkung morgenländischer Vorbilder, die wissenschaftlichen Elemente der Bildung. Als ein neues Gebiet des Wissens tritt die Philologie auf; die Dichtererklärung wird philologisch; Grammatik, Rhetorik und Poetik werden Schuldisziplinen und bilden mit einer elementaren Logik, Dialektik genannt, und den mathematischen Fächern den Umkreis der encyklischen Studien. So entwickelt sich das System der sieben freien Künste: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiklehre. Als Abschlufs der Bildung wird mit Platon die Philosophie angesehen, so dafs die pythagoreisch-platonische Stufenfolge die Gestalt: Philologie — Mathematik — Philosophie annimmt. Hinter dem gelehrten Charakter tritt der weltmännisch-politische der älteren Bildung einigermafsen zurück. Mit dem Verluste der freien Verfassungen konnte das Gesetz nicht die ziel- und normgebende Bedeutung bewahren, die es für die spartanische und in anderer Art für die attische Erziehung gehabt hatte. Dafür aber hatten die Griechen die Genugtuung, das gesetzgebende Volk, die Römer, für ihre Bildung zu gewinnen und, da dieser auch der Orient erschlossen worden, deren Formen zum Gemeingute des Orbis antiquus gemacht zu sehen.

**7. Stellung der Theosophen zur Erziehung.** Der religiöse Zug, der sich in

dem letzten Jahrhunderte vor und den ersten nach Christi Geburt allenthalben geltend macht, hat auf die Erziehung und Bildung der Griechen nur eine mittelbare Wirkung ausgeübt. Die Neupythagoreer und Neuplatoniker unternahmen es, nicht bloſs die Weisheit der Denker zu erneuern, nach denen sie sich nannten, sondern auch die altgriechische Theologie wieder zu beleben und diese mit den orientalischen Religionslehren zu verknüpfen, um die Urreligion wiederherzustellen. Die Schriften dieser Männer enthalten auch beachtenswerte Gedanken über die Jugendbildung, deren Einwirkung auf die Praxis sich jedoch nicht nachweisen läſst. Nur der in der Denkrichtung ihnen verwandte Plutarch hat nachgewirkt, mehr aber als seine echten Schriften die seinen Namen tragende Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Die eigentlichen Theosophen: Plotin, Jamblich, Porphyr, Proclus überfliegen das praktische Gebiet und suchen die Vollkommenheit des Menschen in einer Sphäre, in welche die Erziehung nicht hineinreicht. Ihrer Mystik fehlte das regelnde gesetzhafte Element, ihrer Religion das Gebot, das Priestertum, die Gemeinde, und so hatte sie nicht die Kraft, die ältesten und tiefsten Grundlagen des Lebens und der Erziehung zu erneuern. Dies blieb dem Christentum vorbehalten, dem aber jene Denkrichtung in mannigfachem Betrachte vorarbeitete.

Literatur: Von den Darstellungen der allgemeinen Erziehungsgeschichte haben für das Studium der griechischen Pädagogik Wert: Die Darstellungen von Schwarz, Erziehungslehre, Bd. I, und Schmid, Geschichte der Erziehung. Bd. I, S. 178—257. Stuttgart 1884. — Eine Charakteristik der griechischen Bildung gibt der Unterzeichnete in seiner Didaktik. Bd. I[3], S. 150—183. Braunschweig 1903. — Spezialarbeiten sind: Cramer, Gesch. d. Erz. u. des Unt. im Altertum. 2 Bde. 1832, 1838. — Krause, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851. — L. Graſsberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart. 3 Teile. Würzburg 1864 bis 81, ausführlich und auf groſser Belesenheit beruhend. — Stadelmann, Erz. u. Unt. bei den Griechen und Römern. 1891. — Eine anschauliche Schilderung der griechischen Erziehung gibt W. A. Becker, Charikles, Bilder altgriechischer Sitte. 1877; — ein gedrängtes Bild Ussing, Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei Griechen und Römern. Aus dem Dänischen übersetzt von Friedrichsen. Altona 1870. — Das Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie wird in des Verfassers Geschichte des Idealismus, Bd. I, Braunschweig 1894, behandelt. — Eine Vergleichung der griechischen Erziehung mit der christlichen gibt Stolle, Die klassische, antike und christliche Volksbildung betrachtet nach sittlichen Elementen. Kempen 1846. — Die Werke über griechische Altertümer von K. Fr. Hermann, Schoemann, Guhl und Koner u. a. haben einschlägige Partien, ebenso das Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan Müller. Nördlingen, seit 1884, in den Bänden über Altertümer und Literaturgeschichte.

Salzburg. O. Willmann.

## Griechischer Unterricht



**I. Geschichte des griechischen Unterrichtes in Deutschland.** 1. Vorstufe, bis vor den Beginn des Humanismus. Wenn in Trier an der kaiserlich-römischen Schule 376 von den Kaisern Valens und Gratian ein Lehrstuhl für griechische Sprache und attische Gelehrsamkeit eingerichtet oder neu bestätigt wurde, so haben wohl, dürfen wir vermuten, einzelne Deutsche an diesem griechischen Unterrichte teilgenommen, und wenn gleichzeitig im fernen Osten Wulfila († 381) die Bibel für sein Volk ins Deutsche übersetzte, so ist er gewiſs nicht der einzige Gote gewesen, welcher Griechisch gelernt hatte. Dort die klassischen heidnischen Schriftsteller mit der allgemein humanen Bildung und hier das Neue Testament als Urquelle der christlichen Lehre bilden die Grundpfeiler, an denen und um die sich immer wieder der griechische Unterricht emporgerankt hat. In zweiter Linie trat an beiden

Orten noch die soziale Bedeutung der lebenden griechischen Sprache hinzu, welche mit dem endgültigen Untergang des griechischen Kaiserreiches (1453) tief herabsank und erst seit dem vorigen Jahrhundert sich wieder etwas bemerklich macht. Endlich haben, um von der Philosophie, als zur allgemeinen Bildung gehörig, abzusehen, zeitweise die mathematischen, astronomischen, geographischen und medizinischen Schriften der Griechen zum Studium der Sprache veranlafst, und gerade in der neuesten Zeit weist man wieder mit Recht auf den Zusammenhang der verschiedenen modernen Wissenschaften mit den Entdeckungen und Lehren der Griechen hin.

Als nach den Stürmen der Völkerwanderung in Deutschland die Frankenherrschaft sich ausbreitete und ein deutsches Reich entstehen liefs, war es die römisch-katholische Kirche, welche dem deutschen Volke mit der Segnung des Christentums die allgemeine Bildung zuführte; aber wenn einerseits die der Bildung wenig zugeneigten Deutschen nicht viele Bildungselemente vertrugen, so hatte andrerseits die römische Kirche, besonders nach der Lostrennung der griechischen Kirche 866, kein Interesse daran, griechische Sprachkenntnisse in Deutschland zu verbreiten, um das griechische Neue Testament, die griechischen Kirchenväter und die griechische Liturgie kennen lernen zu lassen. Bis nach Ungarn, Mähren und Böhmen kamen christliche Sendboten von Konstantinopel, jedoch nach Deutschland selber, wie es scheint, nicht. Polititsche Verbindungen aber wurden zeitweise zwischen den deutschen und den griechischen Kaisern gepflegt und damit vom kaiserlichdeutschen Hofe aus Erlernung der griechischen Sprache gefördert oder neu angebahnt, aber nur auf solange, als jene Verbindungen bestanden, und ohne dauernde Nachwirkung. Zu Karl dem Grofsen kamen Gesandte der Kaiser Leo, Nikephoros und Michael, und von der Gesandtschaft der Kaiserin Irene blieb Eilissaios am karolingischen Hofe, um die Prinzessin Rotrud als Braut von Konstantin VI. in griechischer Sprache zu unterrichten, während Paulus Diakonus die Kleriker, welche die Prinzessin begleiten sollten, mühsam vorbereitete, und als 972 Theophano den deutschen König Otto II. geheiratet hatte, ging das Studium der griechischen Sprache durch Otto II. und III. teilweise auf die Hofkreise über, wie ja überhaupt die Beziehungen zu Unteritalien Kenntnis der griechischen Sprache wünschenswert machten. Der von Karl als Gesandter nach Konstantinopel geschickte Abt Hatto von Reichenau war der griechischen Sprache kundig, wohl auch der ebenso verwendete Trierer Bischof Amalchar. Aber in den Kloster- und Domschulen wurde dieselbe nur ausnahmsweise von wenigen getrieben. Wenn der oder jener wegen Kenntnis griechischer Autoren gerühmt oder in den Werken Bezug auf griechische Autoren genommen wird, so sind, falls nicht die Ursprache hervorgehoben wird, meist lateinische Übersetzungen anzunehmen, und wenn griechische Worte oder Sätze in den lateinischen Werken vorkommen, so sind diese mit zweifelhaftem Verständnis aus Vorgängern übernommen. Aber das Lernen des Alphabets, das Lesen und Schreiben griechischer Worte wurde vielfach getrieben. Iroschottische Benediktiner, in deren heimatlichen Klöstern griechische Bücher seit alter Zeit gelesen wurden, brachten mehrfach das Griechische mit, z. B. Dobda nach Salzburg (vor 784), sonst wohl italienische, aber auch griechische, z. B. Symeon Achivus, der in Reichenau starb. Bonifatius verstand sehr wenig Griechisch, und Rabanus Maurus, der Leiter der Fuldaer Schule seit 813, konnte das Studium des Griechischen nur empfehlen. Aus Corvey aber, aus Reichenau (seit 724) und St. Gallen (seit 613) hören wir wiederholt von Kenntnis und Unterricht der griechischen Sprache vom IX. bis XI. Jahrhundert. In St. Gallen befanden sich schon im IX. Jahrh. griechische Codices, z. B. die 4 Evangelien mit lateinischer Interlinearversion, der in St. Gallen gebildete Eimenrich († 874) streut griechische Worte und Verse in seine Gedichte ein, Notker der Stammler (912 †) soll die 7 katholischen Briefe im Urtexte abgeschrieben haben, Burchard (Abt um 1000) lernte Griechisch bei der Herzogin Hadawig auf Hohentwiel, welche früher einer beabsichtigten byzantinischen Heirat wegen von einem Eunuchen im Griechischen unterrichtet worden war, Notker Labeo (1022 †) las Griechisch, ver-

stand aber wenig, mehr sein Schüler Ekkehard IV. Dafs ein Teil der Brüder sich im Griechischen eifrig übte, zeigt ihre selbstgewählte Bezeichnung Fratres Ellinici und das Vorhandensein des Dositheos (200 n. Chr.) ἑρμηνεύματα s. interpretamenta mit griechischen und lateinischen Übungsstücken (urspr. für Griechen, welche Latein lernen wollten, bestimmt). Allgemein bezeichnend ist es, dafs die meisten deutschen Abschreiber des Macrobius die griechischen Sätze und Worte auslassen oder die einzelnen Buchstaben mit vielen Verwechslungen nachmalen. Innerhalb des das Mittelalter beherrschenden Trivium (Gramm., Rhet., Dialektik) und Quadrivium (Arithm., Geom., Astron., Musik) fand die griechische Sprache keine, auch nicht eine ganz untergeordnete Stelle. Latein allein war Grundlage und Bedingung jedes Studiums und der Bildung überhaupt.

Die Kreuzzüge, der Handelsverkehr mit der Levante und auch die Besetzung von Calabrien und Sizilien durch die Hohenstaufen brachten deutsche Kleriker und Laien in vielfache Berührung mit dem griechischen Reiche und den Griechen. Aber die Kenntnis des Griechischen in Deutschland scheint sich eher noch zu vermindern, zugleich mit der Verschlechterung der Kloster- und Domschulen. Hier überliefs der Scholastikus unter den Domherren vielfach den eigentlichen Unterricht einem magister scholarum, welcher wieder locati aus den Kirchendienern anstellte. Neben jenen kirchlichen Schulen gründeten aber die emporgeblühten Städte eigene Stadtschulen, wenn auch der Klerus zumeist noch die Oberaufsicht beanspruchte, und in diesen sollten die Schüler teils Latein, teils nur Deutsch lernen.

Die früher um Wissenschaft und Unterricht so verdienten Benediktinerklöster treten zurück vor den neuen Hochschulen, an denen vielfach Franziskaner und Dominikaner um die Lehrstühle wettstreiten, und vor den Schulen der Brüder vom gemeinen Leben, welche von den Niederlanden aus im nördlichen und westlichen Deutschland den griechischen Unterricht einführen.

2. Die Zeit des Humanismus im XV. und XVI. Jahrhundert. a) Dem Humanismus in Italien verdankt Deutschland die Wiedererweckung der griechischen Studien und die lebensvolle Betätigung derselben, welche zum Quellenbuch des christlichen Glaubens zurückführte und die Bekanntschaft mit den griechischen Klassikern zu einem Erfordernisse der höheren Bildung werden liefs. Mittelbar wirkte die Universität in Paris ein, wo schon während der Kreuzzüge ein collegium Constantinopolitanum gegründet worden war, indem sie Vorbild für die meisten deutschen Hochschulen wurde und viele Deutsche auf ihr sich eine weitere Ausbildung erwarben, sowie der Aufenthalt einzelner griechischer Gelehrten, welche kurz vor oder nach der Eroberung Konstantinopels (1453) über Italien nach Deutschland kamen. Der italienische Einflufs überwiegt aber bei weitem, indem die Deutschen zumeist an den dortigen Universitäten Bologna, Padua, Pavia, Ferrara, sich für griechische, klassische Literatur begeisterten und die griechische Sprache lernten, indem begünstigt durch die Erfindung der Buchdruckerkunst (1450) die griechischen klassischen Werke und die griechischen Grammatiken über die Alpen zu uns kamen und weiter verbreitet wurden, und indem endlich auch italienische Gelehrte den griechischen Unterricht an deutschen Hochschulen übernahmen.

Auf italienischem Boden war in Sizilien und teilweise Calabrien die griechische Verkehrssprache noch nicht ganz ausgestorben, in Calabrien gab es Basilianerklöster der griechischen Kirche, und aus Handelsinteressen lernten venetianische Kaufleute Griechisch; aber vom Lesen der klassischen Schriften Griechenlands hören wir nichts. Es waren die italienischen Humanisten einerseits, welche von der ciceronianischen Redeeleganz und den römischen Autoren allmählich zu den Vorbildern, die sie in diesen gerühmt fanden, übergingen, und andrerseits liefsen die Gesandten der griechischen Kaiser, welche nach Italien, nach Rom und Avignon kamen, um über die Aufhebung des Schisma zwischen der römischen und griechischen Kirche zu verhandeln, und um Unterstützung gegen die immer drohender heranrückenden Türken zu bitten, die »süfse« griechische Sprache hören und boten Gelegenheit, dieselbe zu erlernen.

Franz Petrarca (1304—84) war schon

45 Jahre alt, als er in Avignon bei dem Basilianermönche Barlaamo aus Calabrien, der jahrelang in Konstantinopel gelebt hatte und jetzt als Gesandter des Kaisers Andronikos erschien, Griechisch zu lernen anfing, und blieb, wie er selbst sagt, ein elementarius Graius; aber er freute sich schon am Besitze mehrerer Schriften Platos, und als ihm später aus Konstantinopel ein Homer zugeschickt wurde, umarmte er voll Entzücken das Buch. Giov. Boccaccio (1313—75) holte 1360 den aus Konstantinopel kommenden Calabresen Leonzio Pilato aus Venedig nach Florenz in sein Haus, lernte bei dem mürrischen Mann die Elemente des Griechischen und veranlafste, dafs Pilato als erster Professor der griechischen Sprache 1360—63 in Florenz angestellt wurde, und dort den Homer erklärte. 1396 wurde ebenda Manuel Chrysoloras auf 10 Jahre angestellt mit einem Gehalt von 100 Gulden und mit der Verpflichtung, jeden, der Griechisch lernen wolle, die Grammatik zu lehren, und dieser schrieb nun die erste griechische Grammatik für Lateiner, also für die Gebildeten aller Länder: *Ἐρωτήματα*, welche bald mit lateinischer Übersetzung versehen und so zweisprachig allerorten mit mehr oder weniger Veränderungen abgedruckt wurde. Chrysoloras lehrte selbst in lateinischer Sprache, die er mühsam erlernt hatte, und übersetzte Platos Staat in diese Sprache. Auch er war als Abgesandter des griechischen Kaisers (Manuel Palaiologos) nach Italien gekommen, um Hilfe gegen die Türken zu erbitten, reiste mit demselben auch nach Paris und London, lehrte innerhalb Italiens in verschiedenen Städten, wurde 1413 nach Deutschland zum Kaiser wegen des Konzils geschickt und starb 1415 in Kostnitz.

Und nun bemächtigte sich der Humanisten ein wahrer Heifshunger nach griechischen Autoren und griechischer Sprache. Italiener reisten nach Konstantinopel, um dort Griechisch zu lernen und später wieder in ihrem Vaterlande zu lehren, wie Guarino und Filelfo, welch letzterer erklärte, reines Attisch könne man nur noch in den gebildeten Familien zu Konstantinopel lernen. Andere sammelten dort und im übrigen Griechenland Bücher und nahmen sie mit nach Italien, wie 1423 Aurispa 238 griechische Klassiker nach Venedig brachte, während er vorher schon Werke der griechischen Kirchenväter und namentlich nach Florenz den berühmten »Laurentianus« mit den 7 Tragödien des Sophokles, 7 des Äschylus und den Argonautika des Apollonius geschickt hatte; Venedig erhielt als Kern seiner Marciana die an griechischen Handschriften damals reichste Bibliothek des Kardinal Bessarion aus Trapezunt, der in Konstantinopel seine Bildung erhalten hatte († 1472); endlich erhielt die Vatikana in Rom damals ihre gröfste Bereicherung durch Nicolaus V. Die Lehrer des Griechischen waren meist auch die Abschreiber der Bücher, wie fast alle Humanisten auch selber abschrieben.

In Venedig herrschten sonst die Handels- und politischen Interessen vor, so dafs dort tüchtige Griechen wie Sagundino und Negroponte mehr als Sektretäre, denn als Sprachlehrer angestellt wurden; und von den zahlreichen Gesandten der griechischen Kaiser scheint Maximus Planudes (um 1330) weniger griechische Studien verbreitet, als sich Kenntnis der lateinischen Sprache und Literatur erworben zu haben, um römische Schriftwerke für seine Landsleute zu übersetzen. Aber ein hervorragendes Verdienst erwarb sich dort Aldo Manucci, indem er in seiner Offizin seit 1494 die wichtigsten Schriftsteller, darunter Aristoteles, zum erstenmal griechisch druckte.

In Florenz lehrten noch die Griechen Georgios Trapezuntios und Joannes Argyropulos, letzterer erst nach 1453, alle aber oft wechselnd, auch an anderen Universitäten, mehrere nebenbei als Rhetoriker. In Padua wurde erst 1463 ein Lehrstuhl für griechische Sprache errichtet und dem Athener Demetrios Chalkondylas übertragen. Manche waren zeitweise Prinzen- und Prinzessinnenerzieher, andere gingen in päpstliche Dienste als Sekretäre. Nie fanden sich soviele Griechen und griechisch redende Italiener zusammen wie auf dem Unionskonzil 1438 anfangs in Ferrara, dann in Florenz, zu welchem der griechische Kaiser Joannes Palaiologos selber mit zahlreichem Hofstaate, vielen Erzbischöfen und Bischöfen kam, um acht Monate dort zu weilen. Vor und während dem Konzil wurden griechische Kirchenschriftsteller von den Lateinern eifrig studiert und besonders auf

Betreiben des Papstes Eugen IV. († 1447) ins Lateinische übertragen. Eugens Nachfolger Nikolaus V. liefs kirchliche und klassische Autoren übersetzen, und durch Manetti eine neue Übersetzung des Neuen Testamentes aus dem Urtext beginnen. Damals gründete auch Cosimo Medici die Akademie durch Marsiglio Ficino, welcher den Plato übersetzte. Wie die Schriften dieses Philosophen, wurden nun auch die des Aristoteles aus dem Original übersetzt und überhaupt alles, was an griechischen Schriftwerken nach Italien gekommen war, so dafs im Vertrauen auf die neuen guten Übersetzungen der Eifer des Griechischstudierens nachliefs. Nach der Eroberung von Konstantinopel (1453) kamen die Griechen wieder in ganzen Schwärmen nach Italien und manche zogen von da in die anderen lateinisch gebildeten Länder und so auch nach Deutschland.

b) War in Italien das Unionskonzil von hoher Bedeutung für die Verbreitung der griechischen Sprache und Literatur gewesen, so müssen wir einige Anregungen auch in Deutschland dem Konzil zu Konstanz 1415—19, zu welchem Chrysoloras, und die des Griechischen kundigen Humanisten Poggio, Montepulciano, Agapito Cecci erschienen war, und dem zu Basel 1431 bis 50 zuschreiben, bei welchem u. a. der Entdecker zahlreicher griechischer Handschriften Joh. Aurispa aus Sizilien sich einstellte. Der sonst als Einführer des Humanismus in Deutschland gefeierte Aeneas Silvio de Piccolomini, später Papst Pius II., welcher ebenfalls in Basel beim Konzil anwesend war, wies zunächst mehr auf die lateinischen Autoren und auf guten Latinismus hin, da er selber kein Griechisch verstand. Aber von den andern genannten Humanisten mag wohl der eine und andere deutsche Gelehrte etwas Griechisch gelernt haben. Wichtiger jedoch war es, dafs die Lust zum Besuche der italienischen Universitäten und zum Studium der Vorbilder der lateinischen Schriftsteller gefördert wurde.

Die Träger des Humanismus in Deutschland, welcher mit tieferem Ernste als in Italien aufgefafst wurde und die klassische Bildung zur Grundlage des höheren Jugendunterrichts und somit zum Gemeingut aller Gebildeten machte, waren hauptsächlich die Universitäten, deren Gründung oder Neugestaltung und Neuausstattung durch bildungsliebende Fürsten: Kaiser Maximilian, Ulrich von Württemberg, Philipp V. von der Pfalz, Friedrich den Weisen von Sachsen unter dem Einflufs des Humanismus selber erfolgte. Die Hochschulen wurden bis 1502 mit Privileg der Päpste gegründet, aber mit ihrer allmählichen Emanzipation ging Hand in Hand auch der Betrieb der griechischen Sprache und die Erklärung der griechischen Schriftsteller; 1522, als Reuchlin starb, wurde fast an jeder deutschen Universität Griechisch gelehrt. Es verbreitete sich aber die Kenntnis der griechischen Sprache nicht blofs mittelbar durch die Universitäten, sondern manche Männer, die in Italien ihr Griechisch gelernt hatten, unterrichteten in Deutschland an Schulen statt an Universitäten, wie Luscinius in Augsburg und Cäsarius in Münster, und Geistliche des Nahegaues und weiterer Gaue unterrichtete 1507 der Abt Trithemius in Sponheim, der selbst erst spät von Celtis Griechisch gelernt hatte. Ein innerer Zusammenhang zwischen den einzelnen neuen Anfängen des griechischen Unterrichtes in Deutschland und die Priorität eines einzelnen wird sich schwer feststellen lassen. Der gelehrte Kardinal Nicolaus Cusanus (Cues a. d. Mosel) brachte aus Konstantinopel 1439 griechische Handschriften auch nach Deutschland, wirkte aber als Bischof in Brixen nicht für Unterricht im Griechischen. Griechischen Unterricht erteilten in den Universitätsstädten zuerst in Wien (1365 gegründet) 1460? Albersdorf, 1502—4 Celtis, der auch zuerst in Deutschland Homer vorlegte (Cospi scheint 1505 berufen, aber nicht gekommen zu sein), in Basel (1460 gegr.) 1474 der Grieche Kontoblakas, in Heidelberg (1386 geg.) 1456? P. Luder, welcher über römische Schriftsteller las, aber in Griechenland und Kleinasien gewesen war, 1483 Rud. Agricola, welcher 7 Jahre in Italien und Schüler von Gaza und Guarini gewesen war, Graecorum Graecissimus nach Erasmus' Ausspruch, in Köln (1392 gegr.) 1484 der Italiener Raymundus, in Erfurt (1392 g.) 1460? Luder, 1500 Nik. Marschalk aus Rofsla, in Leipzig (1409 gegr.) 1486? Celtis, 1487 Jacobus de Candia Graecus (1500 werden 10 Leipziger als des Griechischen kundig aufgezählt), 1507 Rhagius,

1515 Crocus aus England und Mosellanus, später Camerarius, in Wittenberg (1502 gegr.) 1503 Marschalk, von 1509 an Thilo, Lang und Rhagius, seit 1518 Melanchthon, in Frankfurt (1506 gegr.) 1506 Rhagius, in Rostock (1419 gegr.) 1510 Marschalk, — in Mainz (1477 g.) 1519 mit Huttens Hilfe beabsichtigt, — in Ingolstadt (1472 g.) 1520 Reuchlin, in Tübingen (1477 g.) 1521 Reuchlin, in Freiburg (1460 g.) 1521 Heresbach, Melanchthons Schüler, in Greifswald (1456 g.) 1521 Elementale introd. in li. Gr. gebraucht, in Marburg (1527 g.) 1527 Buschius, in Trier (1472 g.)?, in Prag (1347 g.) 1537 ein Lektor für Griechisch und Ilias durch private Stiftung; bei der Gründung wurde es eingeführt in Königsberg 1544, in Dillingen 1554, bezw. 1564 bei Übernahme durch die Jesuiten, in Jena 1558, in Helmstädt 1559, in Strafsburg (Akademie) 1566, in Würzburg (Jesuiten) 1582, in Giefsen 1607, in Paderborn (Jesuiten) 1614, in Rinteln 1621, in Altorf 1622, in Salzburg (Benediktiner) 1623. Die betreffenden Lehrer, welche oft für Griechisch und Hebräisch zusammen berufen waren, hielten es immer für nötig, auf den Wert der griechischen Studien in besonderen Antrittsreden hinzuweisen. Die meisten Zuhörer erwarben sich die theologischen Vorlesungen. Ausgaben der Schriftsteller waren nicht immer zu haben; Reuchlin klagt 1520, es gäbe in Ingolstadt kein griechisches Buch, er müsse das tägliche Pensum für seine Vorlesungen auf Blätter schreiben, bis Exemplare kämen, und Melanchthon verspricht 1524 seinen Zuhörern, er werde täglich nur wenige Zeilen von Demosthenes durchnehmen, damit sie sich das Stück aus seinem Exemplar abschreiben könnten. In Erfurt wurden von Professor Nik. Marschalk zum ersten Male in Deutschland griechische Typen angewendet, und zwar 1499 nur einzelne Worte im Interpr. in Psellum u. a. Büchern, 1501 aber Orthographia (halb griechisch, halb lateinisch) und das erste ganz griechische Elementarbuch *Εισαγωγη προσ των γραμματων ελληνων* Elementale introductorium in ideoma graecanicum, sowie Laus musarum ex Hesiodi Ascraei Theogonia, Lactantii c. und Enchiridion poetarum clarissimorum, die erste griechische Anthologie (mit lateinischer vermischt).

Zu gleicher Zeit wurde, ähnlich wie vorher in Italien, das Interesse für die griechischen Schriftsteller durch Übersetzungen, zunächst lateinische, angeregt, es wurden Grammatiken übersetzt und neu herausgegeben, natürlich in lateinischer Sprache, und es wurden Abschnitte für die Vorlesungen und allmählich ganze Werke in Deutschland selber gedruckt, sowohl klassische, als auch Kirchenväter und das N. Testament. Vor allen Gelehrten und Universitätslehrern machten sich um die Einführung des Griechischen Joh. Reuchlin und Desid. Erasmus, »die beiden Augen Germaniens« von den Humanisten genannt, und Ph. Melanchthon verdient.

Joh. Reuchlin, geb. zu Pforzheim 1456, lernte in Basel Griechisch bei Kontoblakas und hielt selbst dort 1477 Vorträge über griechische Sprache, setzte in Paris seine griechischen Studien bei dem Spartaner G. Hermonymos fort und erteilte während seiner juristischen Studien in Orleans und Poitiers griechischen Unterricht nach einer selbstgeschriebenen Grammatik *μικροπαιδεία*, die verloren ging, während sein Büchlein über die griechischen 4 Idiome und seine kleinen Colloquia graeca 1884 zum Abdruck gekommen sind. Die Fertigkeit, mit welcher Reuchlin 1498 in Rom eine Stelle des Thukydides aus dem Stegreif übersetzte, entlockte dem erstaunten Argyropulos den Ausruf: »Unser verwaistes und ins Elend gejagte Griechenland ist schon über die Alpen geflogen.« Als Professor las er in Ingolstadt 1520 über den Plutos des Aristophanes und seit 1521 in Tübingen griechische Grammatik bis zu seinem schon 1522 erfolgenden Tode. Schon 1509 hatte er an der Herstellung des Textes des Hieronymus mitgearbeitet, 1520 gab er 3 kleine Schriften Xenophons und 1521 die gegnerischen Reden des Äschines und Demosthenes heraus. Viele griechische Schriften übersetzte er ins Lateinische, ausdrücklich, um zur Originallektüre anzuregen, und einiges auch ins Deutsche wie den Kampf des Paris und des Menelaos aus der Ilias, von der er erst nach langem Suchen ein vollständiges Exemplar erhielt. Wie er sich selbst rühmt, als erster das Griechische wieder in Deutschland eingeführt zu haben, so war er der entschiedene Vertreter des von den Neu-

griechen übernommenen Itacismus in der Aussprache.

Desid. Erasmus, geb. zu Rotterdam 1467, vorgebildet auf den Brüderschulen zu Deventer und Herzogenbusch, lernte das Griechische in Paris bei Hermonymos und begann 1505 selber Griechisch zu lehren in Cambridge. Dort übersetzte er auch von Theodoros Gazas Grammatik die Formenlehre, welche 1516 in Löwen gedruckt und später, um das II. Buch erweitert und von Heresbach vollendet, mehrfach aufgelegt wurde. Vorher hatte er seine Adagia 1500 herausgegeben, die sehr viele Auflagen erlebten. Seit 1503 wirkte er durch Übersetzung von Werken des ihm besonders lieben Lucian, sowie des Euripides (Hecuba, Iphigenia in Aulis), Plutarch u. a. Seit 1513 gab er Klassiker heraus: das Encheiridion Epiktets, Isokrates' Rede an Demonikos, den ganzen Aristoteles mit Beihilfe von Grynäus 1531 und die Geographie des Ptolemäus 1533. In Basel endlich liefs er 1516 die erste gedruckte Ausgabe des griechischen Neuen Testamentes mit selbständiger lateinischer Übersetzung, ohne Anschlufs an die Vulgata erscheinen, der sich seit 1518 Paraphrasen zur Erklärung anschlossen, und die in ihrer Wirkung auf das Erlernen des Griechischen nicht durch die bald darauf folgende Polyglottenbibel des Kardinals Ximenes verdrängt wurde. Im Jahre 1828 begründete er den allmählich in Deutschland zur Herrschaft gekommenen Etacismus mit der Schrift: De recta Latini Graecique pronunciatione dialogus. In der Zwischenzeit lehrte er Griechisch in Löwen und 1529 bis 35 in Freiburg. Berufungen an andere Universitäten schlug er aus, wirkte aber auf die verschiedenen Universitäten in Deutschland, wie Erfurt und Leipzig ein und stand mit den sächsischen Kurfürsten und Herzögen, die seinen Rat einholten, wie auch mit Melanchthon in enger Verbindung, bis ihn der Streit mit Luther über die Willensfreiheit und sein Anschlufs an die päpstliche Partei den Einflufs in den evangelischen Gegenden mehr verlieren liefs. 1536 starb er in Basel. In seiner Schrift De ratione studii et instituendi pueri commentarii 1512 erklärt er: Zur Erkenntnis gehören die Sachen und Wörter; die der ersteren ist wichtiger, die der letzteren früher. Der Unterricht beginne mit der Erlernung beider Sprachen, der lateinischen und griechischen zusammen. Am besten fängt man mit dem Sprechen an, gibt dann einige kurze Regeln und geht darauf zur Lektüre eines Schriftstellers über, indem dieselbe von Kompositionsübungen begleitet wird. Dann mag man eine gröfsere Grammatik hinzunehmen, und zwar am besten die von Theodor Gaza; aber Hauptsache bleiben Lektüre und Komposition. Empfehlenswert sind wegen Sprache und Inhalt besonders Lucian, Demosthenes, Herodot, Plutarch, Aristophanes, Homer und Euripides. Die Erklärung des Lehrers gebe nur das zum Verständnis Nötige, zeige den Zusammenhang, mache auf Schönheiten und Eigenarten des Ausdrucks aufmerksam und ziehe zuletzt die moralische Nutzanwendung. Bemerkenswerte Stellen streiche der Schüler an oder schreibe sie ab. Besonders gut ist es aus dem Griechischen in das Lateinische zu übersetzen.

Inzwischen machten den Universitätslehrern die Schulmänner den Vorrang im griechischen Unterrichte fast streitig, und zwar waren es zunächst Leute, die aus den Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben, Hieronymianer, Gregorianer oder Fraterherren genannt, besonders aus dem achtklassigen Gymnasium zu Deventer (1384 von Gerh. Groote gestiftet) hervorgingen und nun wieder an solchen oder an anderen Schulen lehrten, »die älteren Humanisten«, wie man sie wohl in neuester Zeit genannt hat, und von denen der Niederrhein und Westfalen zuerst seine griechische Bildung empfing. Schon Joh. Wessel aus Gröningen (1420—89) brachte von seinem Aufenthalte in Paris und Italien Kenntnis des Griechischen in das Kloster Adwart bei Gröningen mit, übte Einflufs auf Reuchlin und Agricola aus und schrieb »Quedam in grecis«. Der Westfale Alex. Hegius aus Heek (1433—1498), welcher die Brüderschule in Zwolle besucht hatte und selber die Schulen in Wesel 1469 bis 73 und in Emmerich und seit 1475 die grofse Brüderschule in Deventer leitete, führte das Griechische, welches er selbst erst als Mann von dem 10 Jahre jüngeren R. Agricola lernte, in die Schule ein; auch wurde zu diesem Behufe in Deventer ein kleines Lehrbuch coniugationes verborum

Graecorum schon in den 80er Jahren gedruckt. »Wer Grammatik, Rhetorik, Mathematik, Geschichte, die heilige Schrift verstehen will,« sagt sein Gedicht de utilitate grece lingue, »der lerne Griechisch. Qui Graece nescit, nescit quoque doctus haberi. In Summa: Graiis debentur singula doctis.« Schüler von ihm waren Erasmus, Cäsarius und Gorleanus, der Lehrer Sturms. An der Xantener und Emmericher Schule wurde um 1500 griechischer Unterricht erteilt. Der Westfale Rud. Langen endlich (1438 bis 1519), welcher die Schule in Deventer besucht, in Erfurt studiert und 4 Jahre in Italien sich aufgehalten hatte, hob als Domprobst in Münster die dortige Domschule zu einer Musteranstalt für ganz Westfalen und berief 1512 nach Einrichtung einer V. und VI. Klasse als Lehrer des Griechischen Joh. Cäsarius (1468 in Jülich geb., in Bologna stud.), welcher seit 1510 in Köln Griechisch gelehrt hatte. Cäsarius liefs aus Paris 300 Exemplare der dort gedruckten Grammatik des Chrysoloras kommen; an seinem Unterrichte nahmen auch die Lehrer und der Rektor teil.

Einen gröfseren Einflufs aber als die zwei genannten Gelehrten und die Brüdergemeinschaft übten auf die Sicherstellung des Griechischen innerhalb der Universitäten und allmählich auch Gymnasien der Protestantismus und Phil. Melanchthon aus. Martin Luther hatte Griechisch, wie es scheint, in Erfurt gelernt und 1521/2 das Neue Testament, nicht ohne schon durch Melanchthon weiter gefördert und bedeutend unterstützt worden zu sein, übersetzt. Wie er dasselbe eifrigst in der Ursprache studiert hatte, so wünschte er, dafs die evangelischen Geistlichen Griechisch lernten, und in der 1524 erschienenen Schrift »An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dafs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen« erklärt er: »Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist gekommen ist und täglich kommt, so ist's doch allein durch das Mittel der Sprachen gekommen. — Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in zwei Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die hebräische, das Neue in die griechische. — Das lafst uns gesagt sein, dafs wir das Evangelium nicht wohl erhalten werden ohne die Sprachen.«

Am meisten aber förderte damals den griechischen Unterricht vom humanistischen wie vom theologisch-evangelischen Standpunkt aus Phil. Melanchthon, der Praeceptor Germaniae. In Bretten 1497 geb., schon früh in Pforzheim in die Elemente des Griechischen von G. Simler eingeführt und von seinem Grofsoheim Reuchlin mit einer griechischen Grammatik und einem griechischen Wörterbuch beschenkt, 1509—11 in Heidelberg als Student, beschäftigte sich 1512 in Tübingen bei Simler mit den griechischen Schriftstellern und dem Neuen Testament genauer und hielt seit 1514 selbst Vorlesungen über griechische Grammatik und gab 1518 seine Institutiones Grammaticae Graecae in Hagenau heraus. In demselben Jahr auf Vorschlag Reuchlins als Gräcist an die neue Universität nach Wittenberg berufen, wirkte er dort und von dort aus bis zu seinem Tode 1560, von Luther in den Kirchenkampf hineingezogen, aber immer lieber zu seinen humanistischen Studien zurückkehrend.

In seiner Antrittsrede 29. August 1518 »De corrigendis adolescentium studiis« sagt er: »Jungendae Graecae literae Latinis, ut Philosophos, Theologos, Historicos, Oratores, Poetas lecturus, quaqua te vortas, rem ipsam adsequare, non umbram rerum.« Die griechische Sprache ist notwendig zum Studium der Philosophie, besonders des Aristoteles und Plato, der Dichter, besonders des Homer, zum Studium endlich der Theologie, »der Quellen des Christentums, deren Nektar dann die Seelen durchströmen wird, wenn der wahre Sinn der heiligen Schrift lauter und ungetrübt vorliegt.« Und nun bittet er die Studenten, dem Griechischen wenigstens einige Nebenstunden zu widmen, und verspricht die Schwierigkeit der Grammatik durch die Lektüre der besten Schriftsteller zu mildern, damit, was dort die Regel, hier das Beispiel lehre, und zwar will er den Homer und Pauli Brief an Titus vorlegen. Zugleich richtete er eine schola privata ein, in der er namentlich auch die Elemente des Griechischen lehrte. Durch akademische Deklamationen nun, z. B. 1525 Praef. in Aesch. et Dem. orr., 1526 in Hesiodum, 1537 de Aristotele, 1538 in Homerum, 1538 de Platone und 1549 de

studiis linguae Graecae, wo er aufser der Theologie und Philosophie noch Staatswissenschaft, Mathematik, Naturwissenschaft und Medizin auf die Kenntnis der griechischen Sprache zurückführt und diese als allgemeine Grundlage zu einer gründlichen Gelehrsamkeit oder Bildung hinstellt, hat er in Wittenberg wie anderwärts zum Studium der griechischen Sprache angeregt. Zu gelehrten Ausgaben fand er keine Zeit, für seine Vorlesungen liefs er u. a. die Wolken des Aristophanes, den Galaterbrief, Gespräche Lucians und Stücke aus Plutarch, sowie für Anfänger 1525 die Chrestomathie Institutio puerilis literarum Graecarum drucken, indem er einen Leipziger Drucker bewog, mit griechischen Typen nach Wittenberg überzusiedeln. Mehr wirkte er durch seine kurzgefafste griechische Grammatik, von der bei seinen Lebzeiten 17 und nach seinem Tode noch 26 Ausgaben erschienen. Bei seinen griechischen Vorlesungen legte er auf Luthers und des Kurfürsten Wunsch zum Teil neutestamentliche Schriften vor, Evangelien und besonders Paulinische Briefe, sonst namentlich Homer, Hesiod, Sophokles und Euripides, Aristophanes' Wolken und Theokrit, Thukydides und Demosthenes; aber von der grofsen Zahl Zuhörer aus aller Herren Ländern hatte er z. B. 1524 zum Demosthenes nur 4 Zuhörer; die Erklärung selbst glich einer heutigen Erklärung in I oder II. Aus seiner Schule gingen aber die bedeutendsten jüngeren Professoren und schulmännischen Organisatoren hervor, wie J. Camerarius, V. Trotzendorf, M. Neander und Hier. Wolf. Auf seinen Vorschlag wurden auch an den einzelnen protestantischen Universitäten die Gräcisten, besonders Schüler von ihm angestellt, und auch Neubildungen dieser Universitäten nach seinen Ideen oder nach seiner Begutachtung vorgenommen, indem immer wenigstens eine griechische Professur eingefügt wurde, wie 1527 Marburg, 1536 Wittenberg und Tübingen, 1539/42 Leipzig (in letzteren beiden Camerarius, der jetzt neben Melanchthon am tätigsten für die griechischen Studien war), 1538 Frankfurt a. O., 1544 Greifswald, 1544/46 Königsberg, 1551 Heidelberg (durch Melanchthons Freund Micyllus, welcher mit Camerarius zusammen die erste kritische Ausgabe des Homer besorgte), 1558 wieder Heidelberg (mit Camerarius zusammen), 1557 Rostock, 1558 Jena und 1559 Helmstädt (durch Melanchthons Schüler Chyträus nach Wittenberger Muster). Dafs an diesen Universitäten das Griechische zum Bakkalaureat in der Artistenfakultät verlangt wurde und den Theologen das Neue T. in der Ursprache erklärt, bezüglich beim Examen auf diese zurückgegriffen wurde, das bildet den sicheren Anfang zur Selbständigkeit des Griechischen und seiner Gleichberechtigung neben dem Lateinischen. Endlich entfaltete Melanchthon für das Gymnasialwesen im allgemeinen eine weithin gehende Tätigkeit, indem er teils die Kursächsische Schulordnung innerhalb des »Unterrichts der Visitatoren im Kurfürstentum Sachsen« 1528 entwarf, teils nach auswärts den Fürsten und Städten Lehrer und Rektoren empfahl oder die Schulpläne selbst ausarbeitete. Die für Sachsen berechnete Schulordnung (3 klassige Lateinschule) führt freilich noch nicht das Griechische ein, und vereinzelt für sich steht die von Georg Agricola 1518 in Zwickau gegründete griechische Schule, an der selbst Magistri lernten und der Plutus des Aristophanes in griechischer und lateinischer Sprache 1521 aufgeführt wurde, und an welcher nach Agricolas Weggang 1523 von Natter 6 jähriger Kursus mit Griechisch schon vom 2. Jahre eingeführt wurde (seit 1535 vom 3. Jahre an). Weiter wirkte die nächstälteste protestantische Schulordnung für Eisleben 1525, welche von Melanchthon verfafst oder wenigstens durchgesehen und gebilligt ist; sie sagt: Ex tertia classe qui mediocre iam robur in Latinis litteris fecerunt et firmioribus ingeniis esse videbuntur, suscipiant Graece discere, Elementale, Oecolampadii grammaticen, nonnullos Luciani dialogos, deinceps Hesiodum, Homerum tractent; der griechische Lehrer war G. Agricola. Der Eisleber Schulordnung, welche sich von der Kursächsischen nur durch Einfügung des Griechischen unterscheidet, wurde zunächst die der oberen Schule in Nürnberg nachgebildet, welche 1526 Melanchthon selber einweihte, und an welcher sein Freund Camerarius Griechisch lehrte.

Unabhängig von Melanchthon war die Reform des höheren Schulwesens in Zürich 1523 durch Zwingli, welcher in der Schrift »Quo pacto ingenui adolescentes formandi

sint« als Ziel des gelehrten Unterrichtes die 3 Sprachen nennt und als wichtigste wegen des Neuen Testamentes die griechische. Diesem Vorgang folgten allmählich andere Schweizer Städte wie 1529 Basel und 1533 St. Gallen.

Innerhalb Deutschlands wird sehr allmählich und sprungweise hier und da in gröfseren Städten von bedeutenderen und begeisterten Schulmännern das Griechische eingeführt, bis endlich gröfsere Staatsgebiete, wie Württemberg und Kursachsen sich desselben annahmen und es vom Privatunterricht oder vom wahlfreien Unterrichtsgegenstande, zu dem nur die besten Schüler zugelassen werden sollten, zum obligatorischen erhoben.

Auch dürfen wir uns nicht verhehlen, dafs den Bestimmungen der Kirchen- und Schulordnungen auf dem Papier nicht immer die Ausführung in der Schultätigkeit entsprach, je nachdem die Lehrer mehr oder minder befähigt waren, den Entwürfen gemäfs zu unterrichten.

Den kursächsischen Lehrplan Melanchthons erweiterte Joh. Bugenhagen in der Braunschweigischen Schulordnung 1528, der Hamburgischen 1529, der Dänischen, bezw. Schleswig-Holsteinischen 1542 (Braunschweig: To rechter tidt mach me den de dar to denen ock wol grekisch lesen leren, unde dat Pater noster, edder eyn capitel uth deme nyen testamente, edder wat anders dat kort unde licht is, grekisch vohr leggen unde mit der tidt nach der grammatike etliche dictiones leren declineren usw., doch des sulvigen nicht to vele, dat nicht de magistri öre kunst bewisen ane frucht der jungen. Wente grekisch leren, ehr se wol geövet synt imme latinischen, is by uns gantz vorlarene kost unde moye. Hamburg: Im vöfften loco (oberste Klasse) schal men ock lehren Rudimenta graecarum litterarum: Schleswig-Holstein: doch also, dat dardo rch de Latinische sprake nicht vorsumet werde); desgleichen tritt das Griechische in der obersten (5., bisweilen 4.) Klasse ein in Ulm (Butzer) 1531, in Mecklenburg (von Melanchthon begutachtet) 1552, in Pommern (4. = oberste Klasse) 1563. In der zweitobersten Klasse beginnt das Griechische in Magdeburg 1553 und in Braunschweig 1562. Hier werden an dem sechsklassigen Martineum in der V. Äsopische Fabeln hinzugenommen, auch Verse von Phocylides oder die aurei Pythagoraei, evangelia dominicalia; in der VI. werden stufenweise zwei Grammatiken empfohlen, Metzler oder Clenardus, und dann Urbanus. Die Syntax soll an der Lektüre gelehrt werden, welche sich auf Sophokles, Demosthenes, Isokrates, Plutarch (de educ. lib.), und auch Theognis, Hesiod und si res ita ferunt, Homer erstrecken soll. In Frankfurt a. M. wurde 1537 durch J. Micyllus nach Melanchthons Ratschlägen das Griechische in der III. des fünfklassigen Gymnasiums eingeführt mit 3 wöchentlichen Stunden; in III Grammatik, in II daneben Äsop, in I Hesiod, Homer, Euripides, Isokrates, Demosthenes, Lucian.

Melanchthons Schüler, V. F. Trotzendorf, hat seine Schule zu Goldberg, die 1531—36 unter ihm blühte, mehr durch die dortige Zucht und die Eigentümlichkeit, dafs die älteren Schüler Lehrer der jüngren waren, sowie durch das Latein, bekannt gemacht als dadurch, dafs er »griechische Grammatik und lectio aus griechischen Autoribus« einführte. Sein Schüler, P. Vincentius, 1565 Rektor in Görlitz, seit 1569 am Elis. in Breslau, verlangt in der Breslauer Schulordnung, welche in Schlesien tonangebend wirkte, 1570, dafs schon »in der III. Klasse die fördersten Knaben wöchentlich eine Stunde Graece lesen, als das Griechisch Pater noster, Symbolum, Decalogum u. dergl. feine Sprüche aus dem Evangelium«; aber im Lehrplan selber findet sich dieser vorbereitende Unterricht nicht. In II. (unserer Zählung) Griechisch wöchentlich in 2 Stunden mit Hinzuziehung des Nov. Test., in I. in 3 Studen Nov. Test., bezw. Evv. und Epp. Pauli, Hesiod und Isokrates, bisweilen Demosthenes oder eine Tragödie oder Theocrit oder Paedia Cyri; auch Ilias. — Ein anderer Schüler Melanchthons, Mich. Neander, Rektor in Ilfeld 1550—95, bestimmt das 13.—15. Jahr für die Erlernung des Griechischen, nämlich das 13. für das Erlernen der Graecae Tabulae (von ihm selbst verfafst), das 14. und 15. für Lektüre des von ihm verfafsten Graecum Panareton und Opus Scholasticum Graecolatine, von denen das erste nur, das zweite hauptsächlich Sentenzen aus Altem und Neuem Testament, heidnischen Autoren

und Kirchenvätern enthielt. Regeln, möglichst kurze und wenige, will er allmählich auswendig lernen lassen; daneben Wörter, Phrasen und Sentenzen. Aber er will auch die Schüler anleiten, griechische Briefe und sogar Verse zu schreiben, nach kompilatorischen Werken, in denen er Phrasen und Regeln zusammengestellt. Sein Schüler Rodomannus behandelte die Sage von den Argonauten, Theben und Troja in griechischen Epen. — Ein dritter Schüler Melanchthons, der gelehrte Herausgeber des Demosthenes und Isokrates, Hier. Wolf überwies als Rektor des Annengymnasiums zu Augsburg (1557—80) dem Griechischen 1558 die obern 3 Klassen von den 5 bestehenden mit je der Hälfte der 2. Nachmittagstunde, 1576, als regelmäſsige Jahreskurse eingerichtet waren, die oberen 4 Klassen von den 9 bestehenden. Auch er legt viel Wert auf Sentenzen, welche im Anfang die Grammatik begleiten sollen; z. B. Gregorii Naz. Ethicum alphabeticum und läſst die Lektüre mit Aristoteles und Isokrates enden. Neu ist die später von Hamilton und Meyerotto wieder aufgenommene Methode. Des Isokrates Spruch *πολλοῖς ἡ γλῶττα προτρέχει τῆς διανοίας* wird zuerst Wort für Wort übersetzt *πολλοῖς* multis — *τῆς δ.* cogitationis, da so auſser den Worten auch die Flexion gelernt wird. Es folgt die grammatische Anordnung: *ἡ γ. τρέχει πολλοῖς πρὸ τ. δ.* Lat. Übersetzung Multi sunt, quorum cogitationem lingua praecurrat. Jetzt erst Deutsche: Viel sein, der Gedanken die Zung vorläuft, oder übereilet; endlich sententia, freie Übersetzung: Viel Leute reden, ehe sie sich bedenken. In der I soll täglich eine Periode nach allen Regeln der Etymologie und Syntax durchgegangen werden; z. B: wird bei *Ἰσοκράτους πανηγυρικὸς* zuerst die Person Isokrates besprochen, dann alle möglichen Zusammensetzungen von *ἴσος* und *κράτος* und den anderen Worten nebst Konstruktion: Ferner sollen griechische Phrasen alphabetisch oder sachlich oder grammatisch zusammengestellt werden. Statt 2 Grammatiken, wünscht er eine einheitliche für alle Klassen.

Auf der Schule der Hieronymianer in Lüttich und auf der Universität in Löwen vorgebildet und auſser andern durch des hervorragenden katholischen Pädagogen L. Vives Werk (De disciplinis 1531) beeinfluſst, leitete Joh. Sturm 1538—81 das Straſsburger Gymnasium, dessen Einrichtungen für viele andere, auch für das kalvinistische in Genf maſsgebend wurden. In seiner Schrift an den Straſsburger Rat »De literarum ludis recte aperiendis 1538« stellt er als Ziel der Schulbildung pietas ac rerum cognitio et orationis puritas et ornatus hin und läſst von 9 Klassen schon die V täglich Griechisch lernen, und zwar im 1. Halbjahr Grammatik, im 2. Aesop und auch noch Demosthenes' ol. Reden lesen; neben der genauer durchzunehmenden Grammatik folgt in IV Demosthenes und Homer neben Cicero und Vergil, in III—I Aristoteles, Demosthenes und Aeschines. Als 1565 zehn Klassen eingerichtet wurden, lieſs er die VI. das Griechische beginnen, die V. griechische Sentenzen und die Sonntagsevangelien lesen, in IV eine Chrestomathie, in III und II Demosthenes und Ilias oder Odyssee, in I Demosthenes und Thukydides lesen; in IV—I die Briefe Pauli; in II sei das wörtliche Übersetzen des Lehrers nicht mehr nötig, poetischer und rednerischer Ausdruck sei zu vergleichen, darüber wie früher schon über anderes ein Kollektaneenheft zu führen, in I sei Dialektik und Rhetorik an Demosthenes und Cicero, sowie an Thukydides und Sallust zu lernen, an den beiden Rednern auch Philosophie. In dem Brief an den Lehrer der Ethik nennt Sturm allerdings auch Aristoteles und Plato, rühmt aber, daſs derselbe die Reden des Demosthenes und Cicero nicht aufgebe, und in dem an den Professor der griechischen Sprache nennt er neben Thukydides auch Herodot und Xenophon; der letzte sei als der leichtere im 1. Halbjahr zu lesen; Pindar, Aristophanes, Euripides, Sophokles könnten gelesen, von letzteren auch ein Stück aufgeführt werden. Gröſsere Abschnitte werden aus jeder Lektüre auswendig gelernt, ganze Briefe von Paulus; übersetzt wird regelmäſsig in das Lateinische, teilweise auch aus dem Lateinischen ins Griechische. Einen solchen Betrieb des Griechischen, wie ihn auch das Examenprotokoll 1578 zeigt, hatte damals kein anderes Gymnasium Deutschlands aufzuweisen; allerdings berechtigte auch die Absolvierung der II. und I. Klasse zum Baccalaureat, also waren diese dem Anfang des

akademischen Studiums gleich. Mäfsiger zeigte sich Sturm in der 1565 für die Pfalzgräfl. Schule zu Lauingen entworfene Ordnung, wo von 5 Klassen die 3 oberen Griechisch lernen sollten, ebenso wie im Heidelberger Pädagogium 1565. Beeinflufst von ihm war auch die Württembergische Kirchenordnung 1559, teilweise ergänzt 1582. Von 5 Klassen lernen die 2 obersten Griechisch, immer in der 5., d. h. letzten Schulstunde nachmittags 3—4, V nur alternis diebus. Für die V. Klasse sind Aesop, Isocr. ad Demon., Paedia Xenophontis und Novum Test. bestimmt. Grofser Wert wird auf das richtige Erkennen der Verbalformen gelegt, deren »Themata der Präzeptor auf das fleifsigste den Knaben anzeigen und sie selbst formieren lassen, auch sie dazu halten soll, dafs sie es fleifsig kolligieren und aufschreiben.« Seit 1582 soll in IV noch der kleine griechische Katechismus Brentii exerziert und Samstag 8—9 Evangelium Graecum Latine interpretiert werden. Treffend wird hinzugesetzt: »In syntaxi Graeca soll der Präzeptor allein die regulas generales remotis exceptionibus (in welchen die Knaben, wenn sie bafs erstarken, nach und nach sich selbst üben mögen) fürgeben.« Die verfehlte Auffassung der Lektüre als Verwertung der Grammatik zeigt sich aber: Grammatica Graeca Crusii, cui exercitii gratia liber aliquis Novi T. und Cyri p. Xenophontis alternis coniungi debet. Der V. Klasse entspricht das Pädagogium in Stuttgart und die Unterstufe der Klosterschulen; auf der Oberstufe der letzteren soll auch Demosthenes gelesen werden, aber cum lectione cursoria Grammaticae et Syntaxeos Graecae.

Nach der Württembergischen Kirchenordnung richteteten sich die Ordnungen auch aufserwürttembergischer Gymnasien und genau die Kursächsische Kirchenordnung 1580, welche im wesentlichen gesetzlich bis 1773 galt. Diese stellt der IV und V der Partikularschulen die II und III der Fürstenschulen gleich; sie fügt für V noch gnomae Gregorii Naz. sowie für die III der seit 1543 errichteten Fürstenschulen Theognis, Pythagoras' goldne Sprüche, Plutarchs Kindererziehung und Ilias I hinzu und führt die von M. Crusius nach Melanchthons Buch in quaestiones gebrachte Grammatik ein. Endlich wird im Kurfürstentum Brandenburg das Griechische 1564 den zwei oberen Klassen der 4klassigen Schule zu Brandenburg, (ebensowohl 1574 am 5klassigen Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin) und 1607 den 3 Klassen des Joachimsthalschen Gymnasiums überwiesen, und zwar wird an letzteren bei 2 Stunden wöchentlich Plutarch, Theognis, Isokrates, Hesiod und Demosthenes gelesen; im Grauen Kloster 1581—86 ausnahmsweise in der obersten Klasse 13 griechische neben 10 lat. Stunden.

Nach Sturm richteten sich auch Calvin und Beza in dem neugegründeten 6klassigen Gymnasium zu Genf 1559 (IV Anfang des Gr; III Isokr; II Xen. o. Polyb. o. Herodian; Homer; Evang. Lucae; I Rhetorik mit Demosth. u. Homer; Pauli Briefe).

Einen ausgedehnten Betrieb des Griechischen verhiefs der Jesuitenorden für seine Schulen. Schon die erste Bayrische Schulordnung von Herzog Wilhelm IV. hatte 1548 das Griechische eingeführt. Aber in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts machte der Jesuitenorden in Süddeutschland, am Rhein und in Westfalen bedeutende Fortschritte, brachte an der Mehrzahl der katholischen Universitäten die philosophische und theologische Fakultät in seine Hand und wurde tonangebend für die katholischen Gymnasien, von denen er selber eine grofse Zahl mit je 5 Klassen gründete. Im Würzburger Jesuitenkollegium wurden 1567 Isokrates' Ermahnung an Dem. und Demosthenes' ol. Reden, im Kölner Jesuitengymnasium 1578/79 eine philippische Rede des Demosthenes oder oratio aliqua sacri autoris und sonst irgend ein leichter Schriftsteller gelesen. Die auf Almavivas Anordnung von 6 Patres zum Teil nach L. Vives Lehrsätzen entworfene Ratio studiorum 1586, welche mit wenigen Änderungen des Jahres 1599, wo sie für Deutschland volle Gesetzeskraft erhielt, und erst wieder des Jahres 1832 in Deutschland dauernd gegolten hat, führte 3 grammatische Klassen von je 2 Jahren, und darüber IV humaniorum litterarum und V rhetorica ein. Die Wichtigkeit des Griechischen in medicina, philosophia, mathematia, graecis bibliis, conciliis et patribus wird anerkannt und auch, dafs ipse sermo Latinus, der vor allem bezweckt und geübt wurde, graecis litteris non parum indiget

(Vives); endlich dafs es für den Orden vorteilhaft sei, des griechischen kundige Leute zu besitzen. Aber nisi discantur a pueris, vix unquam discentur (Vives). Und so wird das Lesenlernen schon für die unterste Stufe, wo die regelmäfsige lateinische Formenlehre eingeprägt wird, empfohlen ($^1/_4$ Std. nachmittags), jedenfalls für das 2. Schuljahr verlangt; dann geht die Grammatik weiter; erst im 6. Schuljahr wird ein leichterer Schriftsteller gelesen, wie Aesopus, homiliae Chrystostomi, Basilii. Vom 2. Schuljahre an gilt dabei: pueri latine interrogentur et respondeant: jetzt soll zweimal wöchentlich etwas ins Griechische übersetzt werden. Diese Übung geht in der IV. Klasse fort. wo Isokrates, Lucian, Epigramme, Aristophanes, Theokrit gelesen werden sollen, und wo empfohlen wird, gelegentlich leichtere Fragen in griechischer Sprache zu stellen und beantworten zu lassen. In der Rhetorikklasse endlich werden Demosth., Xen., Homer, Pindar, Eurip., Soph. und Thuk. erklärt, und zwar sollen von dem Stundenpensum je 4—5 Zeilen auswendig gelernt werden. Griechische Verse sollen in lateinische Verse übertragen werden. Was der Lehrer erklärt, soll immer sofort von den Schülern wiederholt werden. Endlich wird der obersten Klasse wenigstens eine halbe Stunde Privatstudium des Griechischen auferlegt. In Wirklichkeit wurden die weitgehenden Vorschriften nicht erfüllt; im Jahre 1735 befahl die Österreichische Regierung zwei halbe Stunden wöchentlich auf Griechisch zu verwenden, um den Unterricht zu heben, und die einmal eingeführte Grammatik von J. Gretser (gest. 1625) entäufserte sich nicht ihrer Fehler, trotz des Vorganges anderer. Übrigens konnte vom Griechischen dispensiert werden. Dieser Lehrplan erfuhr 1599 und 1832 einige Abweichungen in Bezug auf die Abgrenzung des grammatischen Pensums: 1599 erledigt die IV. Klasse die Syntax, 1832 schon die III. Klasse; 1599 treibt die V. Klasse Metrik und Dialekte, 1832 schon die IV. Klasse; 1599 soll die V. Klasse eine vollständige Kenntnis der Autoren erhalten; griechische Pensa werden nach lateinischem Texte geschrieben und alle Teile der Grammatik wiederholt; als Schriftsteller werden empfohlen Demosthenes, Plato, Thucydides, Homer, Hesiod, Pindar u. a., »natürlich in gereinigten Ausgaben«, Gregor von N., Basilius und Chrysostomus. »In der Er-Erklärung darf man zwar das gelehrte Wissen und die Kunsttheorie nicht aufser acht lassen, man soll aber doch mehr auf die Spracheigentümlichkeit und den Sprachgebrauch sehen, daher in jeder Stunde einige Redensarten diktieren.« Dazu kam 1832 als wichtigste Neuerung: »Bei der Übersetzung der Autoren lasse der Lehrer sich die Reinheit und das richtige Aussprechen der Muttersprache höchst angelegen sein.«

Neben den Jesuiten hoben sich übrigens im Beginn des XVII. Jahrhunderts in den katholischen Ländern auch wieder die Benediktiner in Süddeutschland, die Franziskaner im Nordwesten und auch in Bayern, die Piaristen im Nordosten und machten den Jesuiten erfolgreiche Konkurrenz auch in den Lateinschulen und Gymnasien.

Im allgemeinen also werden in der zweiten Hälfte des XVI. Jahrhunderts bei fünfklassigem Schulaufbau die 2, teilweise 3 obersten Klassen 3 bis 4 Jahre mit 3 bis 4 wöchentlichen Stunden im Griechischen unterrichtet, und dieser Unterricht wird als notwendig für das Studium der 4 Fakultäten der Universität angesehen. Der Unterricht geht von der lateinisch geschriebenen Grammatik, der Formenlehre oder, wie es damals hiefs, Etymologie aus und erst allmählich zur Lektüre über, die im dritten Schuljahre schon den Schriftstellern entspricht, welche heute erst im fünften und sechsten gelesen werden. Die Formenlehre wird nach lateinischer Analogie in einem äufserlichen, mühsamen Schematismus geboten, dessen Einzelheiten nicht der Lektüre angepafst sind und eine Menge von Fehlern enthalten. Die Syntax wird meist nur an der Lektüre gelernt, und Übersetzen in das Griechische wird nur von wenigen Lehrern (z. B. von Sturm, Wolf, Neander, von Vincentius in Breslau und Görlitz alle 14 Tage nach der Lektüre) geübt; Versübungen werden innerhalb der Prosodielehre noch seltener von besonders gewandten Lehrern angestellt. Die höchst ungleiche Auswahl der Lektüre wird teilweise mit äufserlich bestimmt durch die vorhandenen Drucke, indem man die Schulbücher unter den vorhandenen billigeren

Ausgaben wählen, oder selbständig etwas drucken lassen mufste. Bevorzugt wurden allgemein die Schriften, welche viel Moral unmittelbar enthielten, teilweise solche, welche die Redekunst fördern: das Neue Testament, voran die Evangelien und die Paul. Briefe, Äsops Fabeln, Isokrates' Erm. an Dem., Plutarchs Kindererziehung, Xenophons Kyropädie, Phokylides, Pythagoras' goldene Sprüche und Theognis. Hinzu kommen Hesiods Werke und Tage, gegen Ende des Jahrhunderts auch mehr Ilias, bisweilen auch Odyssee, von beiden aber nur einzelne Gesänge, Batrachomyomachie, Demosthenes und Äschines, Xenophons Ökonomikos, Memorabilien und Kyrupädie (Anabasis anscheinend gar nicht), Thukydides, Aristoteles, Lucian und ausnahmsweise einmal Plato und Herodot, ein Stück von Sophokles, Euripides und Aristophanes, endlich die von Scaliger ins Griechische übersetzten versus Catonis, bes. an katholischen Anstalten Stellen aus Kirchenvätern z. B. Chrysostomus und Gregor von N., an evangelischen Possels versifizierte Sonntagsevangelien und Episteln und der ins Griechische übersetzte Luthersche Katechismus. Beliebt waren auch Chrestomathien. Letztere enthalten oft nur kleine Stücke aus den betreffenden Schriftstellern, manche nur einzelne Sprüche wie Magdeburgs *Γνῶμαι ἅγιαι*, Neanders Gnomologie und Possels Apophthegmata, andere Spruchsammlungen wie Camerarius' Libellus scholasticus und Neanders opus aureum, hauptsächlich nur Sprüche des Pythagoras, Phok. und Theognis. Die griechischen Lesestücke werden vom Lehrer übersetzt und erklärt, nicht von den Schülern präpariert, die Übersetzung erfolgt regelmäfsig ins Lateinische, selten ins Deutsche. Der Lesestoff wird nach 4 Seiten hin analysiert: nach der grammatischen (Formen, Wortbildung, Wortbedeutung, Konstruktion), nach der rhetorischen (Phrasen, Tropen und Figuren, Perioden), nach der dialektischen (Disposition und Beweisführung) und nach der ethischen; in grammatischem und ethischem Interesse werden längere Bibelstellen und auch Fabeln auswendig gelernt. Viel wurde von den Lehrern diktiert; erst allmählich kamen den Schülern die griechisch-lateinischen Wörterbücher, die ihre Lehrer benutzten, in die Hand, wie das von G. Longolius, Köln 1533, C. Gesner, Basel 1537, J. Hartung 1559 und die auf Stephanus sich stützenden M. Crusius, Nomenclator gr. und N. Frischlin, Nomenclator trilinguis, gr. lat. germ. 1586. Viel wurde nach der Sturmschen Verordnung dem Privatfleifs der Schüler überlassen, namentlich die warm empfohlene Anlage von Kollektaneen. Das Mafs des Erreichten befähigte die Betreffenden, auf der Universität Vorlesungen über das Neue Testament, Kirchenväter und klassische Schriftsteller zu hören und in allen Wissenschaften die griechischen Bezeichnungen zu verstehen oder mit Hilfe eines Wörterbuches sich zu erklären. Die Aussprache war fast überall die Reuchlinsche.

3. Das XVII. und XVIII. Jahrhundert. Schon um das Jahr 1550 wollte ein Braunschweiger Superintendent alle Profanschriftsteller aus der Schule verbannen, und 1589 beauftragte der damalige Landgraf von Hessen den Gelehrten Frischlin, durch ein Epos über die Könige Israels die heidnischen Dichter in den Schulen zu ersetzen. Zu Anfang des 17. Jahrhunderts las man an dem 1605 errichteten akademischen Casimirianum zu Koburg Neues Testament und die poetische Paraphrase des Johannesevangeliums von Nonnus und in dem vorbereitenden Pädagogium daneben nur noch Isokrates' Rede an Dem. und Possels versifizierte Evangelien; 1624 in Erfurt in der I nur Neues Testament und Theognis, letzteren 1643 schon nicht mehr, und zu Eisleben 1619 in II das Neue Testament und in I statt Hesiods die Paraphrase des Nonnus, 1622 an der Nürnberger Privatlateinschule carmina Gregorii Nazianzeni und versus Catonis, wenn auch hinzugefügt ist »principaliter Homerum«. An allen diesen Anstalten wurde aber verhältnismäfsig viel Grammatik getrieben. So suchte die lutherische Orthodoxie, bezw. die Theologie den Humanismus, durch dessen Mitwirkung die Reformation gelungen war, zur Seite zu drängen und das Griechische ihren Zwecken mit dienstbar zu machen. Von seiten der andern Fakultäten scheint der Idealismus der griechischen Lektüre, die allerdings auch nicht allseitig der reichen Schönheit der Literatur selbst entsprechend ausgewählt war, nicht genug empfunden oder hochgehalten zu sein.

Für das Fakultätsstudium reichte die erlangte Kenntnis der griechischen Sprache aus, und da doch nicht griechische medizinische oder juristische Schriften auf den Schulen gelesen wurden, Aristoteles aber wegen seiner Schwierigkeit zumeist ausgeschlossen war, und aus den Ciceronischen Reden und den lateinischen Rhetoren mehr und schneller Vorteil gezogen wurde als aus Demosthenes und andern griechischen Rednern und Rhetoren, liefs man sich die Einseitigkeit der Lektüre der heiligen Schrift, die immer ihren hohen Wert an sich hatte, gefallen. Und als Scaliger und sein Schüler D. Heinsius die Sprache des Neuen Testaments für nicht klassisch erklärten und der Hamburger Rektor J. Jungius 1637 deshalb auch klassische Schriftsteller einführen wollte, donnerte man diese Zweifel mit heiliger Begeisterung nieder. Auch auf den Universitäten ging das Griechische zurück, indem statt des Aristoteles lateinische Kompendien erklärt wurden; auch wird die Zahl der Schriftstellerausgaben geringer; nur veröffentlichte man gern griechische Texte mit lateinischer Übersetzung. Die beiden Schulreformatoren aber, Ratichius und Comenius haben den Betrieb des griechischen Unterrichts weniger unmittelbar zu ihrer Zeit, als mittelbar durch ihre Schriften gefördert.

Wolfgang Ratke, Ratichius (1571 bis 1635) versprach allerdings in seinem Memorial an das Deutsche Reich 1612 »Anleitung zu geben, wie die ebräische, griechische, lateinische und andere Sprachen in gar kurzer Zeit leicht zu lernen seien«. Die Jenenser Professoren erkannten 1614 in ihrem Bericht als Vorteile der Ratichischen Kunst an, dafs er die Schüler nicht, wie bisher, mit vielen Lektionen überhäufe, sondern durch stetige Wiederholung mehr leisten könne, dafs nur eine Grammatik gebraucht werde, dafs nicht viel nachgeschrieben, sondern mit Hilfe des erklärenden und wiederholenden Lehrers auswendig gelernt, und dafs zuerst aus der fremden Sprache in die deutsche übersetzt werde. Dies letztere war ein Hauptvorzug, mit welchem der Gebrauch der deutschen Sprache als Unterrichtssprache an Stelle der lateinischen verbunden war. Verfehlt aber war die Stufenfolge: Hebräisch, weil Mutter aller Sprachen, aus dem Alten Testament, dann die griechische Sprache aus dem Neuen Testament und zuletzt die lateinische. Als Ratichius 1619 seine Musterschule in Köthen eröffnete, liefs er auf 3 Elementarklassen als IV eine griechische, als V eine lateinische folgen; aber schon im 5. Monat wurde der didaktisch, aber nicht pädagogisch tüchtige Mann verhaftet; die Mitteilung eines Hospitanten zeigt uns, dafs in sicherer Art, wenn auch mit schwerfälliger griechischer Benennung, die Formen eingeprägt wurden. Die Lehrbücher im Geiste Ratkes kommen wenig zur Ausführung oder Verwendung, z. B. Ratkes »Neuer Methodus« 1618—1643 in Weimar durch Kromayer; aber es war doch einmal die unberechtigte Stellung des Lateinischen als Unterrichtssprache erschüttert und auf eine bessere Methode als die bisherige, Grammatik lange der Lektüre vorausgehen zu lassen, hingewiesen worden. — Gleich Ratke wandte sich Johann Comenius (1592—1671) gegen die Vernachlässigung der Muttersprache, wollte aber Latein als Universalsprache der Menschheit einführen und erstrebte auf seiner schola latina, dem zur Universität vorbildenden Gymnasium nur eine notdürftige Kenntnis des Griechischen, um christliche Schriften, von den heidnischen nur wirklich lehrhafte zu lesen, in der obern Hälfte der 6 Klassen; der praktische Versuch mit diesen 3 Oberklassen kam aber in Patak gerade nicht zur Ausführung. Seine in der Didactica magna 1628, der Janua reserata 1631, dem Vestibulum und dem Orbis pictus 1657 (Vorrede) entwickelten methodischen Lehrsätze, dafs das Wissen vom Sinnlichen, bezw. der Anschauung per demonstrationem, sensualem et rationalem ausgehen solle, dafs die Regeln nicht den Beispielen vorangehen sollen, dafs zum Zweiten erst fortgeschritten werden darf, wenn man des Ersten sicher mächtig ist, und beim Zweiten das Erste wiederholt werden soll, dafs stufenweise vom Leichteren zum Schwereren, vom Wenigen zum Vielen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Regelmäfsigen zum Unregelmäfsigen übergegangen werden soll, — diese sind, während die lateinischen Lehrbücher sogleich viel Eingang fanden, in der Folgezeit allmählich auch

dem griechischen Unterricht zu gute gekommen, oft übrigens von seiten der betreffenden Lehrer ohne bewufste Anlehnung an Comenius. Bestimmt an Comenius lehnte sich allerdings der Leipziger Professor Zach. Schneider mit seinem griechischen Elementarbuch 1640 an, welches 1732 von T. Damm neu bearbeitet wurde.

Inzwischen aber liefs der 30jährige Krieg Schulen verschwinden oder zusammenschrumpfen, und der nachfolgende Realismus und Pietismus liefs namentlich das Griechische, welches fast niemandem als dem Theologen Nutzen zu bringen schien, einseitig verkümmern.

In den 2 auf den Westfälischen Frieden folgenden Jahrzehnten tauchen neue Schulordnungen auf, welche die eingerissene Unordnung beseitigen, oder auch zum gröfseren Teil das Griechische etwas verkürzen. Die des Gymnasiums von Sorau 1650 bietet überhaupt keinen griechischen Schriftsteller mehr, die von Magdeburg 1658 bietet keinen griechischen Schriftsteller publice und stellt nur die fundamenta linguae Gr. in Aussicht. An den hessischen Anstalten hatte das Griechische nur 1, an vielen anderen nur 2 Stunden, z. B. in Neustettin neben 19 lat. St. 2jährig bis 1757, in Colmar von 1648 an in II 1, in I 3 neben 18 bezw. 16 lat. St. Die Schulordnung von Frankfurt a. M. 1654 läfst in den 3 oberen Klassen des 6klassigen Gymnasiums Griechisch lehren, dispensiert aber auch auf Ansuchen der Eltern. In II werden die kontrah. Nomina und Verba, in I die μι, aber auch die vornehmsten Dialekte durchgenommen, als Lektüre in III Sprüche aus den Evangelien, in II das Neue Testament und in I noch Sprüche aus Profanschriftstellern.

Die Herzoglich-Wolfenbütteler Ordnung 1661 empfiehlt zu der üblichen lehrhaften Lektüre Homer, Kebes' Tafel und Älian. Der Konrektor zu Eisleben erklärte 1679, von Januar bis Ostern habe er in Hesiods ἔ. κ. ἡ. aufser der Einleitung 46 Verse durchgenommen, notas, phrases et imitationem de vitanda superbia hinzugefügt, 4 Imitationen von den Schülern anfertigen lassen und 3 Bogen diktiert.

Im Halleschen Gymnasium 1661 galt es, neben der Grammatik catechesin Graecam et breves dominicalium evangeliorum sententias inculcare sacrique potius Christi et apostolorum quam profanos et Lucianicos dialogos audire, und nur den Strebsamsten der I, welche noch nicht gleich eine Akademie besuchen können, soll man privatim gelegentlich eine schöne Stelle aus Isokr., Demosth., Hesiod, Homer, Pindar, Soph., Eur. vel aliis in latinum sermonem suo marte transferendis geben und Gazae translatio dial. Cic. de sen., Planudis dist. Catonis et Nonni μετάφρασις zum Privatstudium empfehlen. Zur Einübung der Grammatik dienen zuerst Sprüche aus dem Katechismus und den Evangelien. Einige Anweisungen sind praktisch, z. B. nicht zu viel schreiben zu lassen, weil viele Fehler niedergeschrieben würden; wichtig ist, dafs die einzelnen Worte vom Lehrer zuerst ins Deutsche übersetzt werden sollen.

Fünfzig Jahre später entfaltete der pietistische Pädagog Aug. Herm. Francke in Halle eine weitgehende Wirksamkeit als Professor der griechischen Sprache an der 1694 gegründeten Universität, indem er zugleich die älteren Studenten nach seinen Vorschriften in seinen Stiftungen unterrichten liefs. Das 1697 gegründete erste philologische Seminar leitete Cellarius, aber die späteren Gymnasiallehrer waren doch zumeist Theologen und kümmerten sich weniger um die griechischen Vorlesungen von Cellarius und seinen Nachfolgern, als um die Winke Franckes und um die theologischen Vorlesungen. Und der Philosoph und Rechtslehrer Thomasius, welcher die deutsche Sprache auch in die akademischen Vorlesungen einführte, achtete die griechischen Klassiker in Anbetracht der praecepta moralia logica und politica weit geringer als das Neue Testament, die Apokryphen und die Septuaginta. Francke überwies 1702 den 3 oberen Klassen des Pädagogiums täglich 1 Stunde (8 Uhr morgens) für Griechisch. »Sobald sie lesen können, fängt man das Testament selbst deutsch zu exponieren an, je einen Vers von Wort zu Wort und läfst denselben von jeglichem nachexponieren, schreibt täglich alle vocabula an die Tafel zum Abschreiben und Lernen, zweimal in der Woche systematische Formenlehre stufenweise mit Anschreiben des Paradigma an die Tafel, Analyse aus dem Testament, aber nur soweit sie die Sache in der

Grammatik gehabt haben. Wenn sie die Paradigmata wohl gefaſst und 7 Kapitel Matthäus gelesen haben, werden sie in die andere Klasse translociert.« In II wird nur Neues Testament gelesen und ins Lateinische übersetzt, aber zu Beginn der Stunde und zu Ende liest der Lehrer das vorher Durchgenommene, bezw. zur Repetition der ganzen Bibel ein Stück deutsch vor, während die Schüler im Griechischen nachlesen und gelegentlich gefragt werden. »So kann das Neue Testament im Jahr 4 mal durchgebracht werden.« Der Analyse und Grammatik werden 2 Std. gewidmet; die verba μι werden auf die Stammworte στάω, ϑέω, δίω zurückgeführt, die v. anomala durch fleiſsiges Aufschlagen und Lesen gelernt. In I wird noch genauer geteilt: 2 Std. Analyse und Grammatik, 2 Std. Neues Testament, 2 Std. Autoren; Makarius (Sprichwörters.), Kirchenväter, Apokryphen, Päanius' Übersetzung des Eutrop, Epiktet, Demosthenes, Plutarchs Kindererz., Pyth. Sprüche u. a. Wöchentlich ein lateinisches Exercitium zum Übersetzen ins Griechische, »welches der Lehrer gemeiniglich aus einem griechischen Autor übersetzet«. Jede Stunde wird mit Lesen eines Kapitels des Neuen Testaments begonnen und geschlossen. In Wirklichkeit wurde von anderen Autoren neben dem Neuen Testament sehr wenig gelesen, oder nichts, so daſs sich z. B. 1749 Fr. Nicolai vom Griechischen dispensieren lieſs, während er bei einem Selektaner etwas Homer und 8 Jahre später mit Mendelssohn voller Begeisterung die Odyssee las. Zur Förderung der einzelnen Lehrgegenstände fing Francke das Fachlehrersystem an.

Nach Franckeschen Grundsätzen richteten dann Schüler von ihm die Gymnasien in Berlin (Friedrichswerder 1681), in Frankfurt a. O., Königsberg i. P. ein, und die anderen Gymnasien des brandenburgisch-preuſsischen Staates wurden unter Friedrich Wilhelm I. auf diese als Musteranstalten verwiesen. Die Verordnung von 1735 bestimmt, »niemand soll in I Graecam gelassen werden, der nicht im Griechischen mindestens die declin. und das verbum regulare inne hat und die ersten 10 Kapitel im Neuen Testament ohne Version exponieren und ziemlich analysieren kann. Insbesondere muſs niemand ad Academica dimittiert werden, der nicht — mindestens 2 Evangelisten im Griechischen, als Matthäus und Johannes — fertig exponieren und ziemlich analysieren könne.«

In ähnlicher Weise, wie Francke, hatte Jac. Thomasius, als er 1676 das Rektorat der Thomana in Leipzig übernahm, in I den Isokrates zu gunsten des Neuen Testaments und das aureum c. Pyth. zu gunsten eines lateinischen Historikers verschwinden lassen, letzteres, weil schon ein griechisches Gedicht Posselii evangelia erklärt werde. Das Pädagogium zu Stuttgart erhielt 1687 für die 2 oberen Klassen je 2 Std. Griechisch neben 6—7 lateinischen und als Lektüre das Neue Testament, indem Nichttheologen dispensiert wurden. Noch 1747 bis 1748, berichtet Heyne, habe er im Chemnitzer Gymnasium nur das Neue Testament und Plutarchs Kindererziehung zur Lektüre erhalten, während der Rektor noch Privatstunden über einige Rhapsodien gegeben habe, habe aber griechische Elaborationen und selbst Verse verfertigt und Predigten griechisch nachgeschrieben. In Helmstädt durfte 1755 auch eine griechische Übersetzung Eutrops gelesen werden.

Die Gymnasien entsprachen übrigens mit ihrer einseitigen Lektüre des Neuen Testaments vielfach den Universitäten, auf denen ja die Gymnasiallehrer, bezw. die zeitweise in Gymnasien arbeitenden Theologen vorgebildet wurden, wie denn zwischen den Jahren 1720 und 1743 in Helmstädt, Königsberg, Leipzig, Wittenberg gelegentlich in einem Semester von dem ord. Professor der griechischen Sprache gar kein klassischer Schriftsteller, sondern nur das Neue Testament erklärt wurde. Auch Leibniz wollte 1666 (Nova methodus) einen Jüngling nur der Bibel wegen Griechisch lernen lassen, während er dringend Französisch und auch Italienisch empfahl, und Cartesius legte den alten Sprachen im Vergleich zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Forschungen gar keinen Wert bei. In den im 17. und 18. Jahrhundert gegründeten Ritterakademien war natürlich kein Platz für das Griechische, so wenig wie in den unter Rousseaus Einfluſs von Basedow eingeführten Philanthropinen, während den Zeitverhältnissen entsprechend Französisch bevorzugt wurde.

Letzteres, sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und die deutsche Sprache fanden in den Gymnasien überhaupt jetzt teils weitere Ausdehnung, teils ersten Eingang.

4. Der Unterricht vom Ende des 18. Jahrhunderts bis 1882.

a) Der neue Humanismus und die Kursächsische Schulordnung 1773. War durch den alten Humanismus hauptsächlich die unmittelbare Nachahmung der Alten in ihrer Sprache erstrebt und das Griechische zuletzt fast ganz der Theologie überlassen worden und war infolge der politischen Zeitverhältnisse die lateinische Sprache als Weltsprache zunächst in Deutschland durch die französische verdrängt und die französische klassische Literatur in Deutschland unmittelbar und mittelbar als die geschmackvollste eingeführt worden, so kam man jetzt wieder zu der Erkenntnis, dafs die lautere und reiche Quelle, der die französische, wie auch die englische und weiter zurück die römische Literatur ihre gemeinsame Schönheit verdankten. die klassische griechische Literatur sei. Die Werke des griechischen Geistes, literarische und auch plastische, wurden jetzt als die edelsten Bildungsmittel bewundert, indem sich ebensowohl ein christlicher Glaube als auch die Freiheitsschwärmerei dieser Zeit mit ihnen verband und durch und für den deutschen Geist in selbständiger Nachahmung fruchtbar machte. Die Träger dieses neuen Kulturideales sind im allgemeinen Klopstock und Vofs, Lessing und Winkelmann, Herder, Goethe und Schiller. Innerhalb des griechischen Unterrichtes auf Universitäten und Schulen, dem jetzt mit Recht ein gröfserer Bereich auf Kosten des lateinischen zugewiesen wurde, kam derselbe Geist durch folgende Männer zur Geltung.

Joh. Math. Gesner (1691—1761) wirkte nach 19 jähriger Gymnasialtätigkeit an der neugegründeten Universität in Göttingen von 1734—1761 als Professor, als Begründer und Leiter des philologischen Seminars und Inspektor der Br.-Lüneburgischen Schulen. In der von ihm durchgesehenen Lüneburgischen Schulordnung 1737, den Institutiones rei scholasticae und der Isagoge in eruditionem universalem weist er energisch auf die von den Römern nur wenig ausgenutzten griechischen Quellen hin; wer überhaupt Lust zum Studieren habe, könne nichts besseres zu seinem künftigen Vergnügen tun, als dafs er in dieser Sprache einige Fertigkeit zu erlangen suche. Dispensation wird in dem Gymnasium nicht gestattet. Mit den Seminaristen, Theologen, welche speziell zu Gymnasiallehrern ausgebildet werden sollten, mufste er in den ersten Jahren sehr einfache griechische Übungen anstellen, bis ein besserer Nachwuchs aus den Schulen kam. Während hier das Lateinische mit der Lektüre begonnen werden soll, werden im Griechischen mit steter Anlehnung an das Lateinische (z. B. nach epitome die η deklination, legunt = λέγονται, amans = τύψανς) zuerst die Hauptparadigmata gelernt, ehe man, wie in Halle, zur I. Ep. Joh. übergeht. Die 3 Deklinationen werden zuerst an ὁ, ἡ, τό, τις gelernt; dann wird verkehrterweise, wie sum, auch εἰμί allen Temporibus vorangestellt, aber gut die Stammtafel des v. baryt. mit verschiedenen Farben oder Gröfsen an die Wandtafel vorgezeichnet und in das Heft eingetragen. An das Neue Testament soll sich aber bald eine Chrestomathie mit längeren Stücken anschliefsen, wie die von Gesner selber (1731, aus Herodot, Thukyd., Xenophons Cyrop., Mem. und Apol., Theophr., Arist. Rh., Plut., Sext. E., Lucian) und zwar zuerst aus Xenophon, dann ganze Schriften, z. B. Memorabilien, endlich Homer, Hesiod, Theognis und andere Dichter. Übersetzungen in das Griechische verwirft er, und die Lektüre will er weniger statarisch — in Jena hatte ein Lehrer von ihm über ἀντίστροφος in der 1. Zeile von Aristoteles' Rhetorik 3 Stunden gelesen — als kursorisch, so dafs man bald ein ganzes Werk oder einen selbständigen Abschnitt überblickt, und zwar immer nur einen Schriftsteller, nicht mehrere gleichzeitig. Mit dem Griechischen würde er lieber beginnen als mit dem Latein, und mit Homer und Xenophon lieber als mit dem Neuen Testament, doch fügt er sich äufsern Nützlichkeitsrücksichten. Die Ausgaben mit lateinischen Übersetzungen verwirft er als »Pest« der gr. Studien und will dafür Wörterverzeichnisse angefügt haben. In Gesners Geist und von Winkelmann (1717—1768) zur Begeisterung für die antike, besonders griechische Kunst gewonnen,

arbeitete sein Nachfolger Chr. Gottl. Heyne (1729—1812) weiter, welcher in der seine Seele ganz erfüllenden klassischen Literatur das Mittel zu edlerer Ausbildung des Geistes für das Wahre, Gute und Schöne erkannte, mit vorzüglichen erklärenden Ausgaben die Lehrerwelt zu besserer Erläuterung der Schriftsteller befähigte, die verschiedensten Seiten des antiken Lebens und Denkens (auch Mythologie und Kunstgeschichte) hinzuzog und so geschmackvoll über alte Dichter las, daſs wieder Nichtphilologen solche Vorlesungen besuchten. An dem durch ihn 1786 neu organisierten Göttinger Gymnasium wurden für die 2jährige II Chrestom., Xenoph. oder Lucian, Apollodor, für die 2jährige I Tragiker, Homer und Elaborationen vorgeschrieben. An der unter seiner Inspektion stehenden Ilfelder Schule sollte die Grammatik und Analyse des Textes zugleich als Logik betrieben werden. »Für die frühe Bildung des Geschmackes ist das Lesen der groſsen griechischen Schriftsteller entscheidend; Gröſse und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein.« So vereinigte Heyne die humane und formale Bildung. Die Schüler Gesners und Heynes wirkten in deren Sinne vielfach tonangebend als Direktoren nicht nur im Hannöverschen, sondern auch z. B. in Kiel, Kassel, Darmstadt, Altenburg. Heynes Schüler endlich, der Homerübersetzer Joh. H. Voſs unterrichtete und forderte auf zu unterrichten nach seinem Spruche: »Die Griechen sind die besten Lehrer fast aller menschlichen Weisheit und Anmut.«

In ähnlicher Weise, wie Gesner, wirkte in Leipzig sein Nachfolger an der Thomana 1734—57 und Professor an der Universität — 1781 Joh. Aug. Ernesti. Auch er verurteilt den stupor paedagogicus, die Schriftwerke der Alten nur zu Phraseologien zu zerpflücken und aus den groſsen Thesauren gelehrte Einzelheiten zusammenzusuchen. In der von ihm verfaſsten Kurf. Sächs. Schulordnung für die 3 Fürstenschulen, nach denen sich die anderen möglichst richten sollen, 1773 (in Geltung bis 1847) werden für III Evangelium Lucä und Apostelgeschichte, für II Xenophons Memorabilien, Cyrop. und kleinere Werke sowie leichtere Stücke der Gesnerschen Chrestom., für I ein Stück aus Homer, Soph. Ajax oder Eurip. Phönissen und eine gröſsere Rede des Isokrates oder Demosthenes oder Lykurg, auch ein Dialog Platos bestimmt. Der im Griechischen vorbereitende Unterricht in der IV der Lateinschulen (Deklin. und einfache Konjug. nach der Halleschen Grammatik und I. Ep. Johannes) entspricht der Gesnerschen Anweisung auſser der Ableitung aus dem Lateinischen; möglichst früh »können einfache Sprüche an- und abgeschrieben werden, die von den Lehrern entweder selbst gemacht oder mit einer Veränderung aus dem Neuen T. oder andern Büchern genommen werden.« (Dies ist die Vorstufe zu den jetzt gebräuchlichen Übungsbüchern.) In III werden 2 St. für verba contr., μι und anomala sowie Syntax angesetzt; besonders soll das Ableiten der Verbalformen geübt, aber auch die Abstammung der Wörter gelehrt werden. Die Schüler müssen sich mit einem Wörterbuch zu Hause präparieren und in der Schule gleich »die Worte übersetzen«, und zwar zuerst Deutsch, bei der Wiederholung lateinisch. In II soll Grammatik bei der Erklärung der Schriftsteller zuweilen mitgenommen werden. In II und I soll nichts diktiert, sondern nur das Notwendige kurz gesagt werden, und sollen die Schüler, was sie noch nicht wuſsten, beliebig in ihr Tagebuch schreiben. »Weil die alten Sprachen und Schriftsteller mit der Jugend getrieben werden, 1. um sie zu verstehen und auszulegen, 2. um sie im Reden und Schreiben, nicht nur in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen, nachzuahmen, und 3. allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen, so sollen auch die Lehrer ihre Lektionen so einrichten.« — »Wenn sie eine ganze Rede — zu Ende gebracht haben, sollen sie dies Stück kurz und auf einmal, auch im ganzen, so wiederholen, daſs die Schüler den völligen Inhalt und Zusammenhang desselben übersehen und davon Rechenschaft geben können. Sie mögen ihnen auch schöne Stellen, auswendig zu lernen, aufgeben.«

Diese Anschauungen wurden von Ernestis Schülern über Sachsen hinaus, z. B. auch nach Schlesien, Halle und Hamburg gebracht.

In Preuſsen endlich erkannte der groſse Friedrich 1771, daſs die Sachsen bessere Schulmeister hätten, und verlangte 1779 in

einer Kabinettsordre, daſs Griechisch und Latein wegen ihres moralischen und intellektuellen Wertes nebst Logik und Rhetorik die wesentlichsten Stücke des höheren Unterrichts sein müſsten, und sein Kultusminister (seit 1771) von Zedlitz, welcher erst als Mann Griechisch lernte, betrieb eifrig die humanistisch-aufklärende Reform des Preuſsischen Unterrichtswesens. Zur Durchführung kam dieselbe zunächst bei den Berliner Gymnasien durch Gedike und Meierotto.

Fr. Gedike (1754—1803), seit 1779 Direktor der Friedrich-Werderschen Schule, seit 1795 des Grauen Klosters, auch Mitglied des Oberschulkollegiums, erklärt in seinen Programmen z. B. 1802: »Die alte Literatur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft. Das griechische Studium ist nicht bloſs Mittel zur Kenntnis, sondern dient auch der vielseitigen Bildung und Übung aller Seelenkräfte. Im Falle du einst dein Griechisch vergissest, bleibt dir doch der Vorteil, deinem Geiste jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht.« Es wurde nun Griechisch von III, später auch von IV an getrieben. Weder wurde mit dem Neuen T. als erster Lektüre, noch vorher mit der Grammatik begonnen, sondern mit einem einfachen accentlosen Lesebuche für Anfänger von Gedike selbst, in welchem nur Erzählungen und Beschreibungen aus Plutarch, Aelian, Apollodor, Diodor, Diogenes La. und andern nebst Wörterbuch geboten wurden. In II und I wurden in vier wöchentlichen Stunden, und zwar in II leichtere Prosaiker und Dichter, wie Xenophon und Homer gelesen, in I viele Schriftsteller: Homer (kursorisch, 100—150 V. die Stunde), Aristophanes' Plutus oder Wolken, Sophokles, Euripides, etwas aus Pindar, Theokrit und Kallimachus, Xenophon, Herodot, Plutarch, Lucian, Demosthenes, Isokrates, Platos Menon, Kriton und Alcibiades. Wie in den sächsischen Fürstenschulen wird auch hier Präparation auf die Lektüre seitens der Schüler verlangt, die zum selbständigen Denken erzogen werden sollen. Nach seinen Prinzipien leitete Gedike auch die Teilnehmer des 1787 errichteten Seminars an. — Ähnlich reformierte L. Meierotto (1742—1800) das Joachimsthalsche Gymnasium, nur daſs er besonders die Methode des lateinischen Unterrichts ausbildete; das Griechische erhielt in V 3—4, in IV—I 5 Stunden; mit Hilfe einer Grammatik und eines Wörterbuches konnten die Schüler zuletzt leichtere prosaische Stellen übersetzen, viele lasen auch Homer und einen Historiker mit Leichtigkeit. (1779 Xenophon, Plutarch, Lucian, Herodot, Thukyd.)

Gleichzeitig mit Gedike 1787 eröffnete in Halle das philologische Seminar der Universitätsprofessor Fr. Aug. Wolf (1759 bis 1829), er, der zuerst in Göttingen seine Immatrikulation als stud. philologiae durchsetzte, der zuerst die Altertumswissenschaft oder Philologie als selbständige Wissenschaft zu hohen Ehren brachte, und aus dessen Schule die begeisterten Männer hervorgingen, welche seit den 90er Jahren an den höheren Schulen und Universitäten eines groſsen Teiles von Deutschland und der Schweiz die Anerkennung des humanistischen Prinzips erreichten, durch welche die Gesamtentwicklung unserer geistigen Kultur so tief beeinfluſst wurde. »Die Frucht der klassischen Studien« ist ihm »rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer Harmonie des innern und äuſsern Menschen«; besonders aber fördernd ist in dieser Beziehung das Studium der Welt der Griechen, bei denen wir die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters finden. Basedows und Trapps Utilitarismus, welche das Latein als eine notwendige Universalsprache einführen, das Griechische aber aus praktischen Rücksichten aufgeben wollten, bekämpfte er heftig, wollte aber andrerseits die gelehrten Sprachen auch nur denen zuweisen, die studieren wollten, und zeitweise, wie jene Philanthropinisten, Griechisch nur für Theologen und Schulmänner verbindlich machen. Mit dem Griechischen wollte er ursprünglich den gelehrten Unterricht beginnen lassen, gab diesen Gedanken aber bald auf. Als er 1809 das Joachimsthalsche Gymnasium reformierte, überwies er in den 3 Oberklassen je 5 Stunden dem Griechischen neben 9 lateinischen. Nach seinen Consilia scholastica sollte der grammatische Unterricht auf den unteren Stufen auf das notwendigste beschränkt werden, die Syntax

hauptsächlich aus der Lektüre gewonnen und das Schwergewicht auf die Lektüre der Schriftsteller gelegt werden. Das Ergebnis sollte sein: Erlernung der Sprache, Kenntnis von Sachen und Bildung des Geschmacks. Als verbindlichen Kanon stellt er die Schriften von Xenophon, Herodot, Plato und Homer auf; Thucydides und die Redner schliefst er aus, empfiehlt aber noch Arrian, Theophrast, Lucian, Julians Cäsares, Apollodor, Diodor und Dionys, sowie eine lyrische Anthologie und 3 Tragödien der 3 Dramatiker ohne die Chöre und eine Komödie. Zwei, höchstens 3 alte Schriftsteller dürfen nebeneinander gelesen werden; der Lehrer soll eine kurze Einleitung geben und die Schüler in die Präparation einführen; statarische und kursorische Lektüre wechseln, immer aber kommt es zuerst auf die Gedankenfolge im ganzen an, dann folgt das Einzelne; wichtig ist die Sacherklärung; zur Einübung der Grammatik sind einfache Schreibübungen gut, aber nicht Stilübungen, auch nicht mehr in I. In der Reifeprüfung soll die Wahl zwischen griechischer und französischer Übersetzung freistehen; jedenfalls soll der Abiturient ein nicht gelesenes Stück aus Diodor oder Arrian und eines aus Homer, Euripides oder einem Gnomiker teils ins Deutsche, teils ins Lateinische übersetzen können. Anderwärts blieb das Griechische noch beschränkt, z. B. 1799 in Wetzlar auf je 2 Stunden in II und I.

In den katholischen Ländern rief die Aufhebung des Jesuitenordens 1773 eine Reihe neuer Schulordnungen hervor. In Österreich liefs die Instruktion 1775/76 (Entwurf des Piaristen Gratian Marx) schon zu Ende der untersten (I.) Klasse das griechische Alphabet lernen, in II die Deklination, in III die Konjugation, in IV und V eine Chrestomathie den fähigeren Schülern an den Rekreationstagen erklären, und zwar eine Chr. cum lexico hermeneutico-analytico, welches zu viele Formen analysiert bot. In Bayern entwarf Ickstatt 1774 einen neuen Lehrplan, welcher zunächst in Ingolstadt durchgeführt und 1777 und 1804 nur wenig verändert wurde. In dem auf 4 klassigem Unterbau ruhenden Gymnasium ist Griechisch mit $^1/_2$ St. täglich in den unteren Klassen bedacht, und zwar soll Formenlehre in 2 Jahren, Syntax im dritten Jahre gelehrt, Neues T. und gute Autoren halbjährig in IV gelesen werden; in V kommen die besten lateinischen, griechischen und deutschen Autoren zusammen in 1 wöchentl. Stunde vor. Die Schulordnung von 1782 bestimmt die Grammatik des Benediktiners Peterader, weil sie ein Kompendium der berühmten halleschen Gr. sei und zugleich eine Chrestomathie enthalte. Die Prüfungsordnung 1794 verlangt Griechisch nur von den Theologen und Medizinern. Die Münstersche Verordnung 1776 richtet sich teilweise nach Gesner. In den linksrheinischen Landen wurden französische Einrichtungen eingeführt.

b) Die Herrschaft des formalen Betriebes in Preufsen bis 1882. Das 19. Jahrhundert brachte den höheren humanistischen Schulen, welche jetzt in Preufsen offiziell Gymnasien genannt wurden, eine gröfsere Gleichmäfsigkeit innerhalb der einzelnen bedeutenderen Staaten, denen die kleineren mit wenigen Abweichungen folgten, nicht nur durch Schulordnungen wie früher, sondern auch durch bestimmte Vorschriften über das Examen der Lehrer und namentlich durch die Vorschriften über das Abiturientenexamen, nach denen sich der Betrieb des Unterrichtes, und zwar nicht nur in der obersten Klasse, naturgemäfs richtete.

In Preufsen wurde nach der 1787 erfolgten Einrichtung des Oberschulkollegiums 1788 ein Abiturientenprüfungsreglement erlassen, so allgemeiner Art, dafs schriftlich meist nur ins Deutsche oder auch Lateinische, bisweilen ins Griechische übersetzt wurde, wobei man mehrfach gar keine Accente setzte, und dafs mündlich meist aus einem klassischen Autor, an einigen Anstalten aber auch nur aus dem Neuen T., bisweilen jedoch sogar aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt wurde. Die Revisionsurteile heben oft hervor, dafs das Griechische nicht nur für die künftigen Theologen wichtig sei, und die Dispensation wurde seit 1810 mehr und mehr erschwert. Nachdem u. a. Schleiermacher sich gegen die laxeren Receptionsprüfungen der Universitäten selbst ausgesprochen, wurden unter W. v. Humboldt durch den Rat Süvern 1812 diese Abiturientenprüfungen allgemein verbindlich für alle preufsischen Gymnasien und Universitäten gemacht; es sollte der Examinandus im Griechischen

die attische Prosa, auch leichteren Dialog des Sophokles und Euripides, nebst Homer auch ohne vorhergegangene Präparation verstehen und einen nicht schwierigen tragischen Chor, im Lexikalischen unterstützt, verstehen. Das zwei Jahre vorher erlassene Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes, welches dieselben von den Theologen endlich trennte, wirkte auch günstig auf die Pflege der griechischen klassischen Literatur ein. Darauf folgte der Gymnasiallehrplan 1816, welcher für IV und III je 5, für II und I je 7 Stunden ansetzte, indem zugleich statt des Fachsystems endgültig das Klassensystem eingeführt wurde. Die Klassen III, II, I sollten 2jährig, letztere in der Regel 3jährig sein; in Wirklichkeit war I meist 2jährig, die III blieb im Rheinlande bis 1870 einjährig. In II soll Homer und Xenophon, in I Homer, Sophokles, Herodot, Plato (leichtere und kleinere Dialoge) und Demosthenes gelesen werden. In der Prüfung wird eine schriftliche Übersetzung eines bisher nicht gelesenen Textes ins Deutsche, aber nicht von einem Stück einer Tragödie wie noch 1812, und eine aus dem Deutschen ins Griechische verlangt.

Nachdem inzwischen ein besonderes Unterrichts- und Kultusministerium 1825 eingesetzt war, ordnete der Minister von Altenstein, der sich nach den Vorschlägen des um den altklassischen Unterricht hochverdienten Joh. Schulze richtete, in demselben Jahre an, daſs Unkunde des Griechischen bei regelrecht Dispensierten doch ein Zeugnis I. Grades, »der unbedingten Tüchtigkeit« ausschlieſse; selbst zukünftige Feldmesser, die mit dem Primazeugnis abgingen, durften seit 1832 nicht dispensiert werden. Auch im Jahre 1825 wurde Privatlektüre in den 3 oberen Klassen unter Kontrolle des Ordinarius nach dem Vorgange A. Meinekes am Danziger Gymnasium empfohlen. Dort wurden in der 2jährigen III 5—6 B. Odyssee und die ganze Anabasis Xenophons, in II Ilias 1—12, Auswahl aus Theokrit und einige vitae Plutarchs, in I Ilias 13—24, Sophokles' Ant. und K. Oed., event. auch Äschylos' Prom. und Sieben, Thucyd. I und II, Demosthenes de cor., event. auch Platos Phädon gelesen; und dazu traten als Privatlektüre in III Rest von Jacobs Elementarbuch und Anakreon, in II Rest der Odyssee und Herodot VI—IX, in I 4 Stücke von Euripides. Fr. Passow begann in Jenkau 1810 das Griechische in V, das Lateinische in IV; doch dauerte der Versuch nur 3 Jahre.

Gegen diese Hellenomanen fand sich das Ministerium schon 1828 genötigt, Äschylos, Aristophanes, Pindar und die gröſseren Dialoge Platos, weil zu schwer, als stehende Lektüre der I zu verbieten; jedenfalls dürfe Homer nicht ausgeschlossen und Thucydides nur ausnahmsweise, wenn die Schüler den Xenophon mit »ausgezeichneter Fertigkeit« verständen, gelesen werden; auch solle im Examen zwar ein kürzeres Skriptum »ohne Verletzung der Grammatik und Accente zum Zeugnis der unbedingten Tüchtigkeit geschrieben werden«, aber es dürften zu dem Zwecke nicht besondere Stilübungen, wie an manchen Gymnasien geschehen, angestellt werden; »derartige Übertreibungen — sogar freie Ausarbeitungen und Reden —, die der harmonischen Ausbildung der Jugend nur nachteilig sein könnten,« seien nicht zu dulden; endlich dürfe der griechische Unterricht nicht schon in V begonnen werden.

Mit diesen Winken ist wohl u. a. auch das Gymnasium in Frankfurt a. O. bedacht, an welchem der Direktor E. Poppo das Griechische in V beginnen und in den letzten Jahren mit 8 Stunden betreiben lieſs, selber in I bisweilen griechisch interpretierte und die Primaner in 2 wöchentlichen Stunden im Griechisch-Sprechen und -Schreiben übte, so daſs sie zuletzt freie Arbeiten, Dialoge und Reden ablieferten, und endlich auch zur Versifikation anleitete. Ebenso wurde in Wittenberg und Erfurt durch Spitzner, und in Königsberg durch Gotthold das Griechische, namentlich in der I, in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt. An letzterer Anstalt war es übrigens die Regel, daſs die Abiturienten einen Chorgesang in freien deutschen Versen übersetzten und einen lateinischen Kommentar dazu lieferten, während andere Gymnasien sich mit dem Dialog begnügten, und für das Braunschweiger Gymnasium wurde 1828 zur Maturitätsprüfung gefordert: eine deutsche metrische Übersetzung nebst lateinischem Kommentar zur Stelle

eines griechischen Tragikers, eine metrische Kompositiōn und ein griechischer Aufsatz. Die genannten Männer, sowie auch Bernhardy, Köpke und Spilleke waren Schüler teils von Wolf, teils von G. Hermann, welcher seit 1795 mit seiner societas Graeca in Leipzig vorzügliche Gräcisten ausbildete und besonders das Eindringen in den Geist und die Form der einzelnen Schriftsteller erstrebte. In Berlin leitete die zukünftigen Lehrer Boekh mehr zur Beachtung der Realien an, Trendelenburg zur Philosophie, Lachmaun nnd Haupt wieder mehr zur Kritik, in Bonn Welcker zu liebevoller Erfassung der griechischen Sagen in Dichtung und Plastik, Ritschl wieder zur Kritik. Gar manche Schulmänner suchten diese Meister der Wissenschaft, in deren Seminarien sie philologische Schulung erhalten hatten, auf deren Gebiete nachzuahmen und trieben mit oder vor der ihnen anvertrauten Schuljugend Philologie, statt sich nach allgemeinen pädagogischen Grundsätzen zu richten.

Wirkliche wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik lehrte der Professor der Philosophie, dessen auf empirische Psychologie gegründetes System bahnbrechend und, wenn auch weniger unmittelbar, doch durch seine Schriften und späteren Anhänger die jetzige pädagogische und didaktische Regsamkeit wie kein anderes beeinflufst, Joh. Friedrich Herbart (1776—1841). Die Erfahrungen, die er als Hauslehrer 1797—1800 in Bern gemacht, verwertete er als Professor in Königsberg 1809—33 in seinem pädagogischen Seminar. Auch der Unterricht in der griechischen Sprache mufs ein »erziehender« sein; die alten und besonders griechischen Schriftsteller enthalten zwar nicht die allgemeine Bildung überhaupt, sind aber höchst geeignet zur Anregung der Jugend; für das Knabenalter von 8 bis 12 Jahren gibt es keinen entsprechenden lateinischen Schriftsteller, sondern nur die Odyssee; diese wird vom Lehrer erklärt, und aus ihr und ihr zuliebe werden Formen und Vokabeln gelernt. An diese soll sich Jacobs Chrestomathie, das Nötigste aus der Syntax und erweiterte Etymologie anschliefsen; dann folgt Herodot und Xenophon, jetzt erst lateinische Literatur (zuerst Aeneide) und vom 13. Jahre an Grammatik, dann komparative Grammatik des Lateinischen und Griechischen, aber ohne lange griechische Exerzitien, hierauf wieder Homer, bezw. Ilias, endlich Plato (auch Rep.) und Cicero, als Schlufs Mathematik. Ein derartiger Kursus ist mit einem Schülercötus nie durchgeführt, sondern nur von einzelnen Praktikanten verschiedentlich stückweise mit wenigen Schülern versucht worden. In Göttingen, wo Herbart 1833—41 wirkte, wurde Ahrens sein treuester Schüler, welcher als Direktor in Hannover das Griechische mit der Odyssee begann.

In dem neuen Prüfungsreglement d. J. 1834 wurde die Übersetzung ins Griechische fallen gelassen, »doch soll die bisherige Übung im Übersetzen aus dem Deutschen oder Lateinischen ins Griechische keineswegs künftighin aufhören«. Verlangt wird »die schriftliche Übersetzung eines Stückes aus einem im Gebiete der I liegenden und in der Schule nicht gelesenen griechischen Dichter oder Prosaiker ins Deutsche«. (Anmerkungen zu fordern ist verboten.) Die mündliche Übersetzung erstreckt sich auf teils gelesene, teils nicht gelesene Stellen aus einem leichteren Prosaiker oder dem Homer mit gramm., gesch., mythol., und kunstgesch. Fragen. (Doch soll die griechische Sprache »künftig keineswegs mit geringerem Eifer und in kleinerem Umfange getrieben werden«.) Und als der Arzt Lorinser 1836 die Schrift »Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen« herausgegeben hatte, wurden im neuen Lehrplan 1837, um die I und II zu entlasten, diese Klassen nur mit 6 Stunden Griechisch bedacht, dafür aber IV und III auf die gleiche Zahl gehoben, indem für III—I je 2 Jahre festgesetzt wurden, (im ganzen 42 griechische Stunden neben 86 lateinischen, 22 deutschen und 12 französischen) und wurde im allgemeinen auf die vorher berührte fehlerhafte, akademische Lehrart vieler jüngerer Lehrer hingewiesen, welcher die der pädagogisch geschulten Elementarlehrer weit überlegen sei. Nur die Rheinprovinz behielt einjährige Tertia und somit 36 griechische Stunden bis 1870.

Dieselbe Zahl, je 6 Stunden von IV—I schrieb im Königreich Sachsen das Regulativ 1846 vor, doch konnten in O II und I auch 7 Stunden erteilt werden (an den Fürstenschulen lateinische Interpretation), in Bayern wurden durch den alten Pförtner

und eifrigen Schüler Hermanns, Fr. Thiersch 8 Jahre Griechisch mit 51 Stunden vorgeschlagen, aber schliefslich 1830 auf 6 Jahre mit 36 Stunden festgesetzt, Grammatik zuerst empfohlen, dann vor Übertretung gewarnt 1838, und in den katholischen Anstalten drang bald wieder die jesuitische Unterrichtsweise ein; in Württemberg wurde nichts geändert und in den Gymnasien reichliche Dispensation vom Griechischen gewährt, z. B. für Kameralwissenschaft; in Baden gab der Lehrplan von 1857 dem Griechischen soviel als der preufsische. In Hannover wurden noch bis 1849 die zukünftigen Juristen und Mediziner vom Griechischen dispensiert.

Den realen Forderungen der Zeit rücksichtlich des Gymnasiums entsprach zuerst Österreich 1849 durch den hauptsächlich von dem Herbartianer Exner und dem Plato- und Aristotelesforscher Bonitz geschaffenen Entwurf zur Organisation der Gymnasien und Realschulen, welcher statt des Lateinsprechens und der grammatischen Übungen »ausgedehnte Lesung klassischer Schriftsteller« in den Vordergrund stellte und daher auch die Stundenzahl für das Griechische erhöhte. Von den 8 Jahresklassen erhalten III—VIII 5, 4, 4, 4, 5, 6 Stunden Griechisch, also VII ebensoviel Stunden wie Latein, VIII eine mehr. Nach der Formenlehre in III und IV, zu der vorläufig Krügers Grammatik empfohlen und alle 14 Tage ein Pensum vorgeschrieben wurde, folgt in den nächsten Klassen alle 14 Tage je 1 Stunde Grammatik, »zur Bewahrung und Befestigung des attischen Dialektes«, in V und VI alle 4 Wochen, in VII und VIII zuweilen ein Pensum; die Lektüre bilden in V und VI Ilias 4 und 5 Gesänge, im II. Halbjahr der VI Herodot, in VII Sophokles (nachher Odyssee) und Demosthenes' kleinere Staatsreden, in VIII Plato und Sophokles. Der Rest der Ilias wird der Privatlektüre überlassen, die Kenntnis besonders bezeichnender Gesänge der Odyssee einer »vielleicht« möglichen kursorischen Lektüre von 2—3 Wochen in VII oder VIII. Nur eine der homerischen Dichtungen könne in V und VI gelesen werden, und die Ilias sei »die im ganzen bedeutendere und dem Charakter des jugendlichen Alters — mehr entsprechende«. — Im Abiturientenexamen war eine Übersetzung aus dem Griechischen in 3 Stunden zu fertigen. Im Betriebe der Grammatik trat seit 1852 eine wichtige Neuerung ein, als die streng auf der vergleichenden Sprachwissenschaft beruhende Grammatik des damals in Prag lehrenden Professor G. Curtius in der Weise in Österreich eingeführt wurde, dafs Curtius selbst »Erläuterungen für die nicht sprachwissenschaftlich geschulten Lehrer« hinzufügte und Bonitz eine empfehlende Rezension in der Z. f. ö. G. erscheinen liefs. Dieser sprachwissenschaftliche Betrieb brach sich in Österreich sehr bald Bahn, später auch in Sachsen und Preufsen in den Schulen, teils mit Geschick, teils mit dilettantischem Ungeschick und einer Weisheit, die nicht weniger schadete als die altklassische Gelehrsamkeit. Reinigend und läuternd war die Anregung, verkehrt oft die Anwendung.

Sieben Jahre nach der Österreichischen Schulordnung, 1856 wurde eigentümlicherweise in Preufsen, wo man über hervortretende Unsicherheit in der griechischen Grammatik klagte, im Abiturientenexamen statt der Übersetzung ins Deutsche eine solche ins Griechische eingeführt, weil »die mündliche Prüfung die Fertigkeit im Verständnis griechischer Schriftsteller genügend dartun kann«; aber »weniger sich eignet, die Sicherheit in der Formenlehre und Syntax zu ermitteln«. Ausdrücklich wurde allerdings hinzugesetzt: »Dieselbe ist nicht zu einer Stilübung bestimmt.« Die Stundenzahl der Klassen IV—I bleibt wie früher 6. Diese Zielleistung beeinflufste den Betrieb des Unterrichts, so dafs vielfach die Grammatik und die Übersetzung nach einem stilistischen Buche auf Kosten der Lektüre bevorzugt wurde, statt dafs man namentlich in I sich darauf beschränkt hätte, die Extemporalien ganz an die Lektüre anzuschliefsen und so diese selber zu vertiefen. Am weitesten ging man in dieser Beziehung in Württemberg und Bayern, wo sogar moderne Stoffe übersetzt wurden, in Bayern z. B. im Abiturientenexamen eine Anekdote aus König Maximilians Leben. In Preufsen wurden u. a. von einem revidierenden Universitätsprofessor seltenere, aus xenophonteischer Lektüre stammende Wendungen in den Abiturientenarbeiten gerügt, und an einem Gymnasium in Schlesien die Formenskripta so verlangt, dafs die selteneren For-

men nach Buttmann mit einem besonderen Zeichen mit niedergeschrieben werden mufsten; überhaupt aber pflegten die Zensuren der Extemporalien die Grundlage für die allgemeine Zensur über die Leistungen im Griechischen zu bilden. Andrerseits wurden vielfach die betreffenden Werke oder Teile der Werke infolge grammatischer und anderer Gelehrsamkeit und unvollständiger, nicht durch das Ganze gedrungener Vorbereitung der Lehrer nur teilweise und zwar ohne Auswahl von Anfang an, bis eben das Semester um war, wie auf der Universität, gelesen, ohne dafs eine Übersicht und ein ästhetisch bildender Genufs des Ganzen möglich war. Gegen solche Übertreibungen wurden die Klagen derer, welche so unterrichtet worden waren, immer lauter, indem zugleich, namentlich seit Deutschland einig geworden und in den lebendigen Verkehr mit den anderen Nationen getreten war, statt eines solchen griechischen Unterrichts das allgemein nützliche Englisch und aufserdem mehr körperliche Pflege und Ausbildung verlangt wurde.

Der 1847 von dem frischen, den »philologischen Unterricht« nicht einseitig schätzenden H. Köchly aufgestellte Satz: »Alte Sprachen. — Die Aufgabe ist altklassische Bildung; d. h. es soll durch zweckmäfsig eingeleitete und organisch geordnete Lektüre der auf die Schule gehörigen Musterschriftsteller im Originale in die Erkenntnis des griechischen und römischen Altertums nach seinen eigentümlich klassischen Seiten eingeführt werden«, fand allmählich immer mehr Anhänger und Fürsprecher, und wenn auch nicht der Wunsch von Köchly und dem Verfasser »Über nationale Erziehung 1872« erreicht wurde, dafs das Griechische in IV begonnen werde und wegen seiner originaleren und klassischeren Literatur den bisherigen Ehrenplatz des Lateinischen einnehmen sollte (UIV — OIII je 6, UII — OI je 8 Stunden), so hat doch der griechische Unterricht, für welchen in neuester Zeit noch Männer wie der Geschichtsschreiber Treitschke, der Philosoph Hartmann, der Mediziner Virchow und der Physiker Helmholtz lebhaft eintraten, in Deutschland, als zu gunsten des Deutschen, der neuern Sprachen, der Naturwissenschaften und des Turnens Platz geschafft werden mufste, zuletzt 1892 quantitativ nur eine geringe Verminderung, qualitativ eine bestimmte Verbesserung erfahren, indem die Lektüre der besten Schriften als das letzte Ziel hingestellt und der vorbereitende Grammatik- und Vokabel-Lernstoff richtig gesiebt und beschränkt wurde.

Zuerst wurde in Baden der Anfang des griechischen Unterrichtes 1869 auf U III verlegt, mit je 6 Stunden bis OI, 1874 in Bayern, 1877 in Hessen mit der Änderung, dafs U und O II mit 7 Stunden bedacht wurden.

Auf der vom Minister Falk berufenen Oktoberkonferenz 1873 zu Berlin hielt Bonitz, welcher 1867 nach Preufsen zurückgekehrt war, bei dem Referat »Welche Veränderungen in der gegenwärtigen Organisation der Gymnasien hinsichtlich der Lehrgegenstände usw. lassen sich als notwendig bezeichnen?« noch fest an dem 7 jährigen Unterricht zu 6 St., statt dessen 6 jähriger zu 7 St. vorgeschlagen war, und an dem Abiturientenskriptum, während Wiese die Verlegung nach U III, wie sie die Landesschulkonferenz 1849 ins Auge gefafst hatte, im Interesse eines gemeinsamen Unterbaues von humanistischen und Real-Gymnasien sowie zur Entlastung der Quarta zugestand; der O.-App.-R. Reichensperger schlug vor, das Griechische fakultativ zu machen.

5. 1882—1901, bis jetzt. Deutsch-humanistisches Gymnasium.

a) 1882—1891. Endlich wurden in Preufsen unter Minister v. Gofsler am 31. März 1882 die neuen Lehrpläne abgeschlossen, welche hauptsächlich nach Bonitzs Ausarbeitung das Griechische erst für U III ansetzten und mit 40 St. (U III —O II 7, U und O I 6) bedachten, das griechische Skriptum an den Schlufs der O II verlegten und als Abiturientenarbeit eine Übersetzung ins Deutsche mit Wörterbuch (»aus einem der Lektion der I angehörenden oder dazu geeigneten Schriftsteller ein in der Schule nicht gelesener, von besonderen Schwierigkeiten freier Abschnitt«). Die Grammatik ist in III (Formenl. des attischen Dialekts) und II (Hauptlehren der Syntax) zu erledigen. Vom II. Semester der O III an sind 4 Stunden der Lektüre einer attischen Prosaschrift zu bestimmen, in II und I je 5 Stunden; doch sind Übungen im schrift-

lichen Übersetzen ins Griechische, um die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern, auch in I anzustellen; Homer beginnt in U II, er ist womöglich nicht neben dem Prosaiker, sondern zeitweise allein, wie auch jener, zu lesen. Als letztes Ziel gilt »eine nach Maſs der verfügbaren Zeit umfassende Lektüre des Bedeutendsten aus der klassischen poetischen und prosaischen Literatur, welche geeignet ist, einen bleibenden Eindruck von dem Werte der griechischen Literatur und von ihrem Einflusse auf die Entwicklung der modernen Literaturen hervorzubringen.«

Noch in demselben Jahre schloſs sich das Königreich Sachsen betreffs der Stundenzahl und des Anfangs an, nur durften in I auch 7 Stunden Griechisch erteilt werden; und ähnlich kleinere Staaten.

Bald nach den Preuſsischen Lehrplänen erschien in Österreich 1884 ein neuer Lehrplan für Gymnasien nebst sehr eingehenden Instruktionen. In dem 8 klassigen Gymnasium wird Griechisch im 3. Jahre des Latein begonnen, und zwar III 5, IV 4, V und VI 5, VII 4, VIII 5, zus. 28 Stunden.

Während in Österreich mit Vorliebe die Chrestomathie des Professor Schenkl in Wien und in Württemberg die von Metzger und Schmid im Gebrauch war, diente in Norddeutschland, Baden und Elsaſs als erste Lektüre nach dem Übungsbuche schon im 2. Jahre allgemein die Anabasis, an die dann ein ungefähr gleichartiger Kanon von Prosaschriftstellern sich anschloſs.

Dem Kanon der Schulschriftsteller paſsten sich auch die Lehrmittel an, so das Wörterbuch von Benseler, die verschiedenen zunächst für die Anabasis vorbereitenden Übungsbücher, die Schulgrammatiken von Kaegi und anderen.

Dies Streben, allen unnötigen Ballast zu entfernen und die Schüler auf dem kürzesten Wege zur Lektüre und zum Verständnis der besten klassischen Werke zu führen, in Verbindung mit dem Prinzip, daſs das Gymnasium den andersartigen Anforderungen der Neuzeit gerecht werden solle, durchdrang auch die von Kaiser Wilhelm II. im Dezember 1890 nach Berlin zu »Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes berufene Konferenz«, für welche u. a. die Frage gestellt war, ob es sich empfehle, die den fremden Sprachen eingeräumte Stundenzahl einzuschränken, und inwieweit es möglich sei, auch bei Verminderung der Gesamtzahl der Schulstunden durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, und zu welchen Se. Majestät selbst die Fragen fügte: »Ist die Verminderung des Lehrstoffes scharf ins Auge gefaſst und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt? Sind die Lehrpläne klassenweise für die einzelnen Fächer festgelegt? Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?« Die Kaiserlichen Worte »Es geht so nicht weiter« und »Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen« kamen zur Ausführung in den neuen »Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen« Berlin 1891, welche das Gymnasium wieder in richtige Fühlung mit den Bedürfnissen des wirklichen Lebens bringen sollten. Hatte in der Konferenz Göring nach gemeinsamem realgymnasialem Unterbau 4 Jahre Griechisch (neben 3 J. Latein) und R.-Dir. Schlee einen realen Unterbau mit Latein von O III und mit 8 st. Griechisch von O II an vorgeschlagen, so einigte man sich auf 36 St. in 6 Jahren und Abschaffung der griechischen Skriptums am Ende der O II.

Die 1891 erschienenen Lehrpläne stellten unter Beibehaltung jener zwei Beschlüsse vor allem als Lehrziel an die Spitze: »Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller«. Sie bestimmen für III die attische Formenlehre (für U III die regelm. bis v. liqu., für O III $\mu\iota$ und die wichtigsten unr. v.) und Hauptregeln der Syntax, induktiv aus der Lektüre abzuleiten, schlieſsen besondere, nicht an die Lektüre angelehnte Vokabularien aus, setzten die Syntax auf U II 2 St. und O II 1 St. zur Unterstützung der Lektüre fest und verfügen mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Griechische, letztere alle 14 Tage, Korrekturarbeiten, im Anschluſs an die Lektüre, bis zur U II und ein griechisches Skriptum in der Abschluſsprüfung. In I finden nur gelegentlich grammatische Wiederholungen statt. Die Lektüre beginnt sofort in U III nach einem geeigneten Lesebuche und geht möglichst bald zu zusammenhängenden Stücken über (griechische Sage

und Geschichte; Wortschatz der Schulschriftsteller; regelm. Formen). In O III soll bald Xenophons Anabasis eintreten mit Anleitung zur Vorbereitung und die Lektüre im I. Sem. 3, im II. 4 Stunden in Anspruch nehmen. In U II Anabasis und Hellenika mit Auswahl, sowie Odyssee, letztere mit Vorbereitung in der Klasse während des I. S.; epischer Dialekt nicht systematisch. In O II Auswahl aus Herodot, den Memorabilien und Odyssee. (Herodot ist nicht ins Attische zu übertragen.) In I Plato und Thucydides mit Ausschlufs schwierigerer Reden, Demosthenes' olynth. und philippische Reden, Ilias, Sophokles (die Pros. und Soph. anfangs mit Vorbereitung in der Klasse); Privatlektüre. In U II treten gelegentlich schriftliche Übersetzungen in das Deutsche ein, in O II und I regelmäfsig alle 4 Wochen, und in der Reifeprüfung ist eine solche in 3 Stunden mit Wörterbuch anzufertigen, während mündlich eine Stelle aus einem der entsprechenden Schriftsteller vorgelegt wird, Prosastelle in der Klasse nicht gelesen, Dichterstelle nicht im letzten Halbjahr gelesen.

b) 1891—1901, bis jetzt. Die folgenden Jahre brachten keine Ruhe, sondern einen immer lebhafteren und mannigfaltigeren Streit in Betreff des Gymnasialmonopols und des Griechischen. Einerseits steigerte sich die »Los von Athen-« Bewegung, innerhalb deren Nerrlich »die Giftblüte vom Dogma des klassischen Altertums« zertreten wollte, andrerseits wurde der Wert des Griechischen und dessen unauflöslicher Zusammenhang mit dem Gymnasium, am meisten vom Gymnasialverein auf seinen Generalversammlungen von 1898 an besonders durch Uhlig, Wendt, Seeliger, Schrader, O. Jäger, K. Cauer und im »Humanistischen Gymnasium« verteidigt; aber es zersplitterten sich auch die Ansichten der Freunde des Griechischen in überraschend vielseitiger Weise. Der Lektürebetrieb ohne grammatische Vertiefung nach den neuen Lehrplänen ergab solche Endunsicherheit in der Lektüre selbst, dafs die Mehrzahl der Lehrer die alte Methode zurückwünschte; die Ahrensepigonen riefen lauter, das einzige Heil sei vom Beginn mit Homer zu erwarten; den wichtigsten praktischen Versuch machte Dir. K. Reinhardt in Frankfurt mit dem Reformgymnasium, welches auf deutsche und französische Sprachkenntnis Latein in U III und Griechisch in U II folgen liefs (die Verallgemeinerung bekämpft vom G. V. auf der Braunschweiger Versammlung 1900); endlich erklärte von Wilamowitz, die Griechen seien ästhetisch und moralisch weit überschätzt worden; nicht der ästhetische Wert des Klassizismus sei der Hauptwert des Griechischen sondern die geschichtliche Entwicklung des Hellenismus, und da alle moderne Kultur und Wissenschaft auf der griechischen beruhe, müsse durch eine richtige Auswahl der griechischen Lektüre aus den mannigfaltigsten Gebieten und verschiedenen Zeiten der Zusammenhang der modernen Kultur mit der griechischen den Schülern klar gemacht und so das Griechische in den Gymnasien erhalten werden.

So kam es denn schon 1900 in Berlin wieder zu »Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts« unter dem Vorsitz des Kultusministers Studt. Es war gefragt worden: Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich, a) den Anfang des Griechischen auf eine höhere Stufe O III oder U II oder O II zu verlegen, b) an Stelle des Griechischen Englisch wahlfrei zu machen? Die Provinzialschulkollegien und die meisten Gutachten hatten die erste Frage verneint, die bejahenden Gutachten hatten nur U II empfohlen. Das »englische Gymnasium« wurde als »weder Fisch noch Fleisch« und dem Realgymnasium teilweise nachstehend verworfen. Prof. Harnack (Theol.) erklärte: die Entziehung des verbindlichen Charakters des Griechischen bedeute die Sprengung des humanistischen Gymnasium, alle erkannten die segensreiche Nachwirkung des Griechischen an, von der Borght (damals Prof. der technischen Hochschule zu Aachen) wünschte Hinausschiebung wegen der Eltern aus wirtschaftlichen Gründen, Reinhardt meinte: das Gymnasium kranke an Überlastung der U III, Dir. Kübler wünschte mehr grammatische Schulung, von Wilamowitz entwickelte seine Ansicht von der historischen Bedeutung des griechischen Unterrichts. Nach des letzteren Vorschlag wurde beschlossen: »b) Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei

zuzulassen, weil dies das Gymnasium zerstören würde. a) Den Anfang des Griechischen über U III hinauszuschieben erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten des Frankfurter Systems.« Es folgte der Allerhöchste Erlaſs vom 26. November 1900 über Weiterführung der 1892 eingeleiteten Reform neben 1. Gleichberechtigung der 3 höheren Anstalten und 4. Beseitigung der Abschluſsprüfung: 2. »Bei der groſsen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis U II zu gestatten.« 3. »Für den griechischen Unterricht ist entscheidendes Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daſs neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt.« 5. »Die Einrichtung nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, bewährt; zugleich bietet sie einen sozialen Vorteil. Ich wünsche, daſs der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.« Diesem Erlaſs entsprechend ordnen die neuesten Lehrpläne 1901 an: Allgemeines Lehrziel: Auf ausreichender Sprachkenntnis gegründete Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums. Mit Recht werden für III und U II wieder wöchentliche schriftliche, aber kurze Übersetzungen in das Griechische eingeführt, in O II alle 14 Tage (in der Regel in der Klasse) Übersetzungen aus dem Griechischen, abwechselnd mit kurzen Übersetzungen in das Griechische, in I schriftliche Übersetzungen herüber und hinüber; gewarnt wird vor Überschätzung der Accentfehler. In O III und U II Xenophons Anab., bezw. auch Hellenika; in U II Anfang der Odyssee. Neu für die Lektüre eine freiere Bewegung. In O II Homer und Herodot; daneben andere geeignete Prosa, aber »die Lektüre Xenophons ist in der Regel mit U II abzuschlieſsen«. In I Ilias, Sophokles (auch Euripides) und Plato, daneben Thukydides, Demosthenes und andere inhaltlich wertvolle Prosa, auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik. Bei Durchnahme gröſserer Dichterwerke zur Ergänzung gute Übersetzungen. Für Homer ein Kanon empfohlen der Abschnitte, die regelmäſsig zu lesen, die nicht zu lesen, und die der Auswahl freizustellen sind. Bei den Chorliedern und manchen Reden des Thukydides Hilfe von seiten des Lehrers. »Der Unterricht muſs, beruhend auf grammatischer Gründlichkeit, den Gedankengehalt und die Kunstform des behandelten Werkes in seinen Teilen und seinem gesamten Umfange ins Auge fassen.« Von U II an auch ein geeignetes Lesebuch erlaubt, »das eine weitere Auswahl von Proben aus griechischen Schriftstellern gestattet, mit der Aufgabe, »neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen.« Hiermit war natürlich zunächst das Lesebuch von Wilamowitz gemeint. Was das Neue Testament betrifft, so blieb die 1891 eingetretene Beschränkung der Zulassung des griechischen Urtextes im evangelischen Religionsunterricht für U und O I »stellenweise unter Heranziehung des Urtextes«.

Jetzt wird in allen deutschen Staaten bei der Reifeprüfung eine schriftliche Übersetzung ins Deutsche verlangt (meist Prosa, in Braunschweig oft auch Dialog aus Euripides oder Sophokles) und zwar in Baden, Sachsen und seit 1902 auch in Preuſsen ohne Wörterbuch, auſserdem mündliche Ubersetzung aus Prosaiker oder Dichter (in Preuſsen event. auch aus beiden, und zwar Prosa überhaupt nicht gelesene, Dichter im letzten Halbjahr nicht gelesene Stelle). In allen deutschen Staaten ist der Betrieb 6jährig, und in den meisten beträgt die Zahl der Stunden 36, je 6 in 6 Jahren; nur hat das Königreich Sachsen auch seit der neuen Lehrordnung 1893 für U III bis O II je 7 und für I 6—7 Stunden, zusammen 40—42 Stunden; Pforta je 7, in U II 6, zus. 41; Württemberg, Mecklenburg, S.-Weimar und Reuſs j. L., für U III bis O II 7, für I 6 Stunden, zus. 40, Gotha in III und I 7, zusammen 40, Coburg für U III 7, sonst 6, zusammen 37, Baden auf Wendts Betrieb seit 1903 in I probeweise

nach Wahl auch 7 St. neben 6 Lat. Die Zeit von 6 Jahren mit je 6 wöchentlichen Stunden reicht vollständig aus, um die wünschenswerten Lehrziele zu erreichen. Die Preufsischen Lehrpläne von 1901 haben in den andern deutschen Staaten vorläufig keine Änderung hervorgerufen.

Daneben steht seit lange vereinzelt das französische Gymnasium in Berlin, welches das Latein in IV und somit das Griechische in O III beginnt, in neuester Zeit 8, 6, 7, 7, 7 = 35 (bis 1902 nur 33) Stunden; und eine Verallgemeinerung des nur 5jährigen Kursus im Interesse der schwer belasteten U III empfiehlt Hertlein mit Geschick Südw. Sch. 1903.

Dagegen führte K. Reinhardt mit seinem Goethegymnasium in Frankfurt seit 1892 die radikalere neue Ära der Reformgymnasien (Latein von U III an 51 Stunden, Griechisch von U II an 32 Stunden) ein, denen »als Versuchsgymnasien« die preufs. Unterrichtsverwaltung, wie der Minister Studt April 1904 im Abgeordnetenhause erklärte, »mit Wohlwollen, jedoch auch mit gröfster Vorsicht gegenübersteht«, indem »ihr Bestreben dahin ging, auf jede Provinz ein Reformgymnasium zu verteilen, um einen Mafsstab für die Entwicklung zu haben«. Volkswirtschaftlich bieten sie, wenn sie sich allgemein bewähren, einen grofsen Vorteil durch den gemeinsamen Unterbau, und dies würde das Hinaufschieben des Latein und Griechisch rechtfertigen. Der Versuch in Frankfurt ist jedenfalls in Bezug auf das Griechische gut gelungen, wie alle Hospitanten, auch prinzipielle Gegner, anerkannt und 4 Reifeprüfungen seit 1901 bewiesen haben; der letztere Beweis ist an 3 weiteren Gymnasien Ostern 1904 erbracht. Es bestehen in Preufsen jetzt 18 Reformgymnasien (Brandenburg 3, Rheinprovinz 7, Ostpreufsen, Pommern, Schleswig-Holstein noch keine), aufserdem in Karlsruhe und Dresden je 1, und weitere Ausbreitung ist sicher zu erwarten. Bedenken sind namentlich geäufsert in Betreff kleinerer Städte, wo nicht eine Elite von Schülern ein einzelnes, sondern das Gros aller dies einzige Gymnasium besucht; einer unnützen Belastung der nach Abschlufs der U II abgehenden Schüler und somit einer Schädigung auch des griechischen Unterrichtes ist durch die Bestimmung des Ersatzunterrichtes vorgebeugt. Die gereifteren U IIer fassen Verschiedenes leichter mit dem Verstand auf, was U III und O III mehr mechanisch langsam lernen, und so werden die Schüler eines alten Gymnasium durch die längere Gewohnheit sicherer in der Grammatik werden und bleiben, aber im Umfang stehen die Reformgymnasiasten sehr wenig, in der der I nicht nach; eine griechische Rede eines Reformabiturienten übrigens ist erfreulich, aber kein allgemeiner Beweis. Wie weit überhaupt die kürzeren, aber gehäuften Eindrücke der griechischen Lektüre und der ganzen Beschäftigung mit dem klassischen Altertum nachhalten, wird sich erst noch zeigen. Ungünstig ist das Eintreten des so wichtigen, wenn auch vorläufig noch fakultativen Englisch im 2. Jahre des Griechischen. Für die grammatische Schulung und Anfangslektüre im Reformgymnasium sind besondere Lehrbücher mit wohlberechneter Beschränkung des grammatischen Stoffes nötig. Pensum in Frankfurt 1903/4: U II Hilfsbuch und Anabasis (etwa 3 B.), Formenlehre (v. anom. in Auswahl) und einige syntaktische Regeln, wöchentlich eine schr. Haus- und Klassenarbeit; O II Anab., dann Hell. oder Lysias. Formenlehre wiederholt und wichtigste Regeln der Satzlehre, besonders Kasus, wöchentlich schriftliche Arbeit; Odyssee; U I Herodot, Platos Apol., Kriton u. Anf. u. E. des Phädon, Odyssee, Ilias, Sophokles oder Eur. Wiederholung aus der Formenlehre, Satz- bes. Modusl.; O I Plato ein grofser Dialog oder Rep. I, Thuk., Soph., Ilias, Lyriker; in U und O I Ergänzung aus von Wilamowitz; alle 14 Tage eine schr. Arbeit. Einen 4jähr., 9stünd. Unterricht von U II—O I, die Voraussetzung des von Wilamowitz verfafsten Unterrichtsplanes empfiehlt (Mon. 99) P. Corssen mit Matthias' Zustimmung. Die Nov. 1904 gegründete »Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg will eintreten für das humanistische Bildungsideal und ein Mittelpunkt sein für alle, deren Fortbestand und Weiterentwicklung des Gymnasiums in seiner durch das Griechische bedingten Eigenart ein allgemeines vaterländisches Interesse bedeutet.« Nach Harnacks Rede über die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums

in der modernen Zeit wies Stadtschulrat Michaelis das Reformgymnasium von Berlin und im allgemeinen fort (»der Unterbau des Reformgymnasiums bleibt immer der der Oberrealschule; das Reformgymnasium hat das Griechische auf der Unterstufe aufgehoben, ohne aus der Idee des Gymnasiums heraus ein neues allgemein brauchbares Fundament für das Gymnasium schaffen zu können; es ist ein antiker Torso mit falsch ergänzten Beinen«).

Schliefslich sind jetzt auf den meisten preufsischen Universitäten von Staatswegen Kurse im Griechischen für Abiturienten von Realgymnasien und Oberrealschulen eingerichtet, im Winter 1903/4 an 7 Universitäten (3 nicht) von 94 Studenten (77 Realgymnasiasten, 54 Juristen), im Sommer 1904 an 9 Universitäten (Kiel nicht) von 134 Studenten (70 Jur.), im Winter 1904/5 von 162 Studenten (118 Realgym., 109 Juristen), Berlin 113, Bonn 17, 3 Münster, benutzt. In Berlin wurde in einem Semester mit 3 Wochenstunden Formenlehre und Synt. und Anab. I durchgenommen.

Seit 1893 entstanden Gymnasialkurse für Frauen und ganze Mädchengymnasien mit Griechisch, I: 4jähriger Typus nach Vollendung der höheren Mädchenschule in Berlin und Leipzig, II: 6jähriger Typus in Karlsruhe 6 J. Lateinisch, 4 J. Griechisch. Der I. Typus, nach welchem z. B. Breslau Griechisch in 3 J. mit 8 Stunden und Königsberg in 7 Semestern mit teils 5, teils 4 Stunden absolvierte und beide im 2. J. neben Anabasis auch Homer lasen, ist abgestorben oder stirbt eben ab, aufser in Bayern, bez. Bamberg und München. Die meisten Mädchengymnasien, auch Breslau, sind seit der Entscheidung der Berechtigungsfrage Realgymnasien geworden; Karlsruhe, Köln, Mannheim, Stuttgart haben den Frankfurter Reformgymnasialplan angenommen mit einfacherer Lektüre. In Karlsruher U II Anab., O II Anab., Hell. oder Herod., Odyssee, U I Od. und Ilias, Herod., Plato, Soph., O I Ilias, Soph., Thuk., Demosth., Plato (dabei Logik); auffallend Englisch gleichzeitig mit Beginn des Griechischen. Die Erfolge der Karlsruher Anstalt wurden vom Ministerium denen der Knabengymnasien gleich befunden; den Abiturientinnen hatte die griechische Lektüre mehr als die lateinische gefallen. Das Wiener Mädchengymnasium (seit 1893) setzt nach 1 J. Latein mit Griechisch ein, welches ursprünglich in 5 J. je 5 Stunden erhielt, seit 1901 aber in 6 J. mit 28 Stunden wie in den Knabengymnasien betrieben wird; ebenso in Prag. In den höheren Mädchenschulen Griechenlands geht das Studium des Altgriechischen mit Bevorzugung des attischen Dialekts von V—X; VI Lukians Traum, Auszüge aus Diod. und Plutarch; VII und VIII Xenoph., Isokr., Chrysost., Lukian; IX Homer, Demosth., Thuk., Lys., Plut., Herod.; X Plato, Lykurg, Homer, Eur., Soph., Luk., Plutarch.

Die österreichischen Gymnasien, für welche die ausführlichen Instruktionen von 1884 nur durch kleine Zusätze 1900 verändert sind, haben nach 2jähr. Latein 28 Stunden Griechisch in 6 Jahren (5, 4, 5, 5, 4, 5). Lehrziel für III und IV: attische Formenlehre nebst den notwendigsten und wesentlichsten Punkten der Syntax; Lesebuch; alle 14 Tage eine schriftliche Arbeit. Lehrziel für das Obergymnasium (V—VIII): gründliche Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Literatur, soweit es die beschränkte Zeit zuläfst. V Anab. oder Chrestom. aus Xenoph., im 2. Semester dazu Ilias; VI Ilias, im 2. Sem. Herodot, daneben noch etwas Xenoph.; VII Demosth. phil. Reden, im 2. Sem. dazu Od.; VIII Platos Apol. und 2 kleine Dialoge oder 1 gröfserer; im 2. Sem. Soph. und nach Tunlichkeit noch Odyssee. Grammatik: wöchentlich 1 Stunde attischer Dialekt, in jedem Sem. 4 Kompositionen, die letzte aus dem Griechischen.

Was die übrigen, Deutschland nächsten Kulturländer betrifft, so folgt in Holland auf 1 J. Latein 5 J. Griechisch mit 28 Stunden (6 o. 7, 6, 7, 4, 4); im 1. J. Jacobs Leseb., vom 2. J. an attische Prosa: Anab., Hell., Mem., Plato, Thuk., Demosth., auch Plutarch, vom 3. an Homer, bes. Odyssee, vom 4. an Herod., im 5. auch Lyrik und Soph. In England ist die Jahres- und Stundenzahl, noch mehr die Schriftstellerwahl auch bei den einzelnen Anstalten wechselnd. In Westminster School in London vom 2. J. an Xenoph. oder Chrestom. aus Fabeln und Thuk. u. a., dann auch Homer, in 6. und 7. Klasse Thuk., Plato, Demosth., Herod., Soph., Äsch., Eur., Neues Testament. Übers. ins Griechische durch-

weg, in 7. auch in Versen; in Harrow in den 2 obersten Klassen Thuk., Od., Eur. und Soph., Aristoph., Pindar. In Cambridge erklärten im März 1905 von Hörern und früheren Hörern 2 Drittel als notwendig für den Bachelor das Griechische. In Dänemark ist Griechisch nur für die historisch-sprachliche Abteilung der höheren Schulen verbindlich; es folgt auf 2jähr. Lateinunterricht 4 J. Griechisch mit 22 Stunden (5, 5, 6, 6), von 1906 an nur in 3 J. mit 21 Stunden; im 1. und 2. J. Elementarbuch und Anab., dazu im 2. und 3. Od., im 3. Herod., im 3. und 4. Ilias, im 4. Herod. und Lys. oder Hell. und Mem., Apol. und Kriton (in Kopenhagen auch Anthol. mit Äsch. und Aristoph., aber nicht Soph.); besondere Mythologie, zum Teil auch Antiqu. und Kunstgeschichte mit den mittelalterlichen Stilen. In Schweden ist das Griechische wahlfrei und wird von 1905 an nur in den 2 obersten Klassen mit je 7 Stunden gelehrt nach 2jähr. Latein. In der Schweiz folgt auf 2 J. Latein 5 J. Griechisch mit 23 Stunden (5, 5, 5, 4, 4); im 2. J. Anab., im 3. Od. und Herod., im 4. Ilias, im 5. Soph., im 4. und 5. Plato oder Thuk; übrigens Wahlfreiheit (Englisch) und Dispensieren üblich. In Italien wird seit 1901 im 5jähr. Ginnasio und 3jähr. Liceo neben 8jähr. Latein 45 St., Griechisch 5jähr. in 17 Stunden (4, 4, 3, 3, 3) gelehrt; Formenlehre 2 J., Synt. 1 J.; Lektüre klassischer Prosa vom 2. J., Homer vom 3. J. an; kein Soph. oder Eur., aber Literaturgeschichte. In Belgien wird in der section gréco-latine nach 2 J. Latein Griechisch in 5 J. mit je 5 Stunden gelehrt. In Frankreich beginnt seit 1891 das Griechische in V zu Neujahr mit 2 Stunden und wird dann IV—I mit 20 Stunden (6, 5, 5, 4) zu Ende geführt. In Rufsland ist Griechisch seit 1903 nicht mehr obligatorisch für die Gymnasien, von V (unserer O III) tritt die Wahl ein. Von 200 Gymnasien behielten nur 6 und die deutschen Kirchenschulen das Griechische als obligatorisch; an 70 Gymnasien hörte es wegen Mangels an Liebhabern ganz auf, an einigen wurde für 1 Schüler griechischer Unterricht erteilt. In Nordamerika wird in der Publ. Lat. School in Boston 3 J. Griechisch mit $14^{1}/_{2}$ Stunden gelehrt neben 6 J. Latein mit 27 Stunden, in der High-school in New-York 3 J. Griechisch mit 13 Stunden. In Griechenland besteht 7jähr. Kursus: I Chrestom., Apoll., Äsop., II Xenoph. Anab., III Kyrup. und Hell., IV Hell., Lys., Demosth., V Odyssee, Memor., Thuk., Demosth., Lyk., VI Demosth., Thuk,, Plato, Ilias, Anthol. lyr., VII Soph., Eur., Ilias, Thuk., Plato. Abgesehen von Griechenland wendet Deutschland und in diesem wieder Sachsen dem Griechischen die meisten Stunden (36—42) zu.

Dafs die Kenntnis der besten griechischen Literaturwerke (sei es im Original oder sei es in Übersetzungen, wie letztere von Homer und Dramen für die Realanstalten seitens der Preufsischen Regierung angeordnet und auch von Prosaikern seitens Paulsens, Wetekamps und vieler Realmänner, besonders Lambeck empfohlen sind) und der anderen griechischen Kunstwerke für alle Gebildeten nötig ist, darüber herrscht Einmütigkeit; denn die moderne höhere Kultur, Kunst und Wissenschaft beruht doch wesentlich auf dem Griechentum. Mit Recht nahm die Versammlung des G. V. zu Halle 1903 Uhligs These an: Wenn das Gymnasium als Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, die klassischen Sprachen festhält, so ist dies — im engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäfsiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet. Sie erklärte es zugleich für unzweckmäfsig, das Griechische erst später zu beginnen, und wünschte eine Vermehrung der griechischen Stunden, wenigstens in I. Beruflich allerdings ist die Kenntnis der altgriechischen Sprache unbedingt notwendig nur für den Theologen und Philologen, bezw. Historiker der verschiedensten Wissenschaften. Wie wünschenswert sie aber für die verschiedenen Universitätsstudien sei, ob wegen der Naturwissenschaften und technischen Fächer und der englischen Sprache das Griechische weiter beschränkt, bez. allgemein auf U II oder O II verschoben, bez. fakultativ werden, oder mit dem Gymnasium voll bestehen soll,

wird bei der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen in den nächsten Jahrzehnten erprobt werden. Während die geschichtliche Forschung des 19. Jahrhunderts alle möglichen Völker und Kulturen mit Liebe erforschte, hat, so erklärt von Wilamowitz, des Hellenentum dabei nur gewonnen, sowohl durch die Vergleichung seiner Erzeugnisse wie durch die Verfolgung der gegenwärtigen lebendigen Kräfte auf ihre Quellen. Die Philosophielehrer, die meisten Juristen und viele Mediziner der Hochschulen sind für das Griechische eingetreten, aber auch Naturforscher, wie Helmholz und L. Hermann haben dem Griechischen den Vorzug vor dem Lateinischen für die edlere Geistesbildung zuerkannt, und E. von Hartmann wollte daher das Zeitmafs umgekehrt wissen. Jedenfalls ist das Griechische, wie Reinhardt sagt, gewissermafsen das Palladium einer ästhetischen, allgemein menschlichen Erziehung in unserer Schule; das Griechische ist eine ideale Macht und bleibt ein ewiger Jungbrunnen für unsere Bildung, und es würde nach Ramdohrs Ausspruch für unser gesamtes nationales Kulturleben eine Schädigung sein, wenn nicht ein gewisser Teil der höheren Gesellschaft durch das Griechische hindurchgegangen wäre.

**II. Methodik des griechischen Unterrichts.** »Im Griechischen mufs das neue von der Last der Allseitigkeit und des Lateinschreibens befreite Gymnasium des 20. Jahrhunderts seine Kraft und Eigentümlichkeit, seine Freude und seinen Stolz haben.«

1. Der Beginn des Griechischen im Gymnasium. Dafs von den zwei alten Sprachen des Gymnasiums Griechisch zuerst, bezw. in gröfserem Umfange gelehrt werden sollte, dafür traten ein R. und H. Stephanus (1528—98), Tom. Faber (Vater der Frau Dacier, 1672 †), Ratichius, Hemsterhuys, Ruhnken, Gesner, Fichte, Gedike, Herbart, Dissen, Thiersch, Koch, Fr. Passow, Kohlrausch, H. Schmidt in Wittenberg und zuletzt Kern, Willmann, E. v. Hartmann, L. v. Sybel. Die Hauptgründe waren: 1. das vermeintliche Alter der griechischen Sprache, aus der die lateinische stamme, 2. die feinere Ausbildung und edlere Art der griechischen Sprache, 3. der originale Wert der griechischen Literatur, 4. das Vorhandensein einer für jugendliche Schüler besonders geeigneten Lektüre, der Odyssee, »der klassischen Darstellung eines idealen Knabenalters«, wie sie die lateinische Literatur nicht biete. Was den letzten, von Herbart neu aufgestellten Grund betrifft, so erfreut die Odyssee, wie ich Jahre lang beobachtet habe, die U und O II in hohem Mafse, die VI und V aber freuen sich an deutschen Nacherzählungen und würden sich wenig freuen an der mühevollen Einführung in den griechischen Text; und der erste Grund ist heute wissenschaftlich in dieser Form unhaltbar. Die ideellen Gesichtspunkte aber werden überwogen durch die praktischen Verhältnisse, dafs das Latein die Grundlage auch für die neueren Sprachen und überhaupt die beste Grundlage für die grammatische Schulung bildet und bedeutend leichter zu lernen ist als die griechische. Ob neben dem Latein noch eine neuere Sprache vor dem Griechischen getrieben wird, macht für dieses nichts aus. Wünschenswert aber ist es, dafs der Schüler mindestens zwei Jahre Latein getrieben hat vor Beginn des Griechischen, und nicht blofs ein Jahr, wie 1848/50 Köchly und andere rieten. Mit Neugriechisch wollte Schliemann und der Amerikaner Ach. Rose anfangen lassen, welch letzterer Neugriechisch als internationale Gelehrtensprache vorschlug; Alt- und Neugriechisch zusammen will C. Macke von Anfang an lernen lassen. Die anfangs mit Besorgnis aufgenommene Verschiebung des Griechischen von IV nach III hat sich in der Praxis sehr gut bewährt, indem die IV von Überbürdung befreit wurde. Eine weitere Hinaufschiebung bei lateinischem Unterbau von VI an ist noch nicht versucht worden. Mit französischem Unterbau von VI an und vorhergehenden 2 Jahren Latein hat den Anfang des Griechischen in O III das Franz. Gymnasium in Berlin, wunderbarerweise ohne Nachahmung gefunden zu haben, in U II die Reformgymnasien. Würde in radikaler Weiterführung der Reform das Englische verbindlich in III oder U II eingeführt und das Griechische nach O II verlegt, so würden je nach Beginn mit homerischem oder attischem Dialekt die Schüler entweder Teile der Odyssee und Ilias oder einige Prosawerke selbständig, eine Tragödie und

das Übrige nur mit Hilfe der Lehrer lesen können, ein Jahrespensum Lektüre der Reformgymnasien würde ganz in Wegfall kommen und eine bedeutende Schädigung der allgemein humanistischen Bildung eintreten; es würden fachlich die Theologen und Philologen den vollen Nutzen haben, alle anderen neben der allgemeinen Anregung den geringeren in Bezug auf Griechisches, was in unserer Sprache und Literatur vorkommt, Mediziner, Chemiker und Techniker einen nicht zu unterschätzenden in Bezug auf ihre technischen Ausdrücke.

Übrigens waren schon in den 40. Jahren, bes. 1848 alle möglichen Kombinationen in der Reihenfolge von Lateinisch, Griechisch, Französisch und Englisch vorgeschlagen worden, von Köchly keine Priorität des Französischen; später am bemerkenswertesten 1889 in der Z. f. Ref. d. h. Sch.: Franz. von VI an, Engl. IV bis O III, Lat. von U III, Griechisch von U II an; 1900 O. Kohl Griechisch in O III u. U II nur 4 St., dafür 2 St. Englisch. In Hauschilds »Mod. Gesamtgymnasium« in Leipzig wurde je 2 J. nacheinander intensiv Deutsch, Englisch, Französisch, Lateinisch und Griechisch unterrichtet.

Innerhalb des Griechischen hat Herbart die Odyssee und somit den homerischen Dialekt vorangestellt als naturgemäfs in kultur-literar- und sprachgeschichtlicher Beziehung. Ihm folgte Ahrens in Hannover, auch mit der Begründung, dafs keine andere Methode so zum wissenschaftlichen Denken anrege, und Stoy in Jena; empfohlen wird dieselbe jetzt noch von Kern, Willmann, W. Vollbrecht, O. Hoffmann, dem Berichterstatter »aus Schulbesichtigungen« und besonders Hornemann und Agahd, von Matthias bedingungsweise, dagegen abgelehnt von manchen Schülern von Ahrens, wie Lahmeyer und Crusius. Beim Unterrichten einzelner oder weniger Schüler läfst sich diese Methode nicht schwer durchführen; aber im ganzen gilt auch hier die Priorität des Einfachen und Regelmäfsigen vor dem vielgestaltigen, im Anfang verwirrenden Wechsel, und der Genufs der Odyssee leidet, wenn diese zugleich grundlegendes grammatisches Lehrbuch wird, während derselbe bei etwas späterer Lesung nicht verloren geht und andrerseits die attische Formenlehre doch die Grundlage für die Majorität der Schriftsteller bildet. Wird das Griechische nach U II oder O II geschoben, so scheint sich der Anfang mit der homerischen Formenlehre, bezw. mit der Odyssee, wie z. B. auch v. Wilamowitz meint, eher zu empfehlen, damit diese und die Ilias möglichst ausgedehnt gelesen werden kann; event. würde dann Xenophons Anabasis wegfallen. Am Breslauer Reformgymnasium wurde in U II zuerst mit Odyssee begonnen; es wies aber Reinhardt diese Methode für die Reformgymnasien entschieden zurück. Seit Ostern 1904 wird eine Probe mit Zuhilfenahme von Agahds Übungsbuch an 2 alten Gymnasien in Hannover in U III gemacht.

2. Die Aussprache des Griechischen. To bae (be) or not to bae (be) that is the question. Die Gelehrten, welche im Zeitalter des Humanismus die griechische klassische Literatur nach Westeuropa und so auch nach Deutschland brachten, bedienten sich natürlich ihrer eigenen, neugriechischen Aussprache, und diese scheint innerhalb der letzten 4 Jahrhunderte sich nicht geändert zu haben.

In Griechenland wird heute ausgesprochen: β = w, π nur nach μ weicher ἔμπορος = emboros; γ = g (Tugend), γε und γι = je und ji; δ wie bei den Engländern the, that, nur ντ = nd; ζ = franz. zéro oder weiches s zwischen zwei Vokalen; ϑ = englisch thief, φ = f; χ vor α, ο wie Dach, doch, Tuch, sonst wie Blech, ich. ω = o, η = i, υ = i, ει, υι = i, αι = ε; αυ, ευ, ηυ = av, ev, iv, vor κπτθφχζξψ = af ef if; ου = u; der spiritus asper wird nicht ausgesprochen.

Diese nach dem einen Unterschiede Itacismus, sonst auch Reuchlinische genannnte Aussprache blieb durch Melanchthon und seine Schüler in Deutschland lange, bis ins XVII., teilweise XVIII. Jahrhundert in Geltung. Aus wissenschaftlichem Grunde kam aber Erasmus dazu, 1528 in dem Dialogus de recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione den Etacismus vorzuschlagen, welcher in Deutschland noch durch unsere eigene Aussprache des Deutschen, also durch die Bequemlichkeit gefördert wurde. Die von ihm und seinen Nachfolgern entwickelten Gründe sind hauptsächlich: die ursprüngliche Erfindung besonderer Zeichen für besondere

Laute, die von Schriftstellern sprachlich nachgeahmten Tierlaute, nam. Eigennamen durch lateinische Buchstaben und umgekehrt, die bestimmten Zeugnisse der alten Rhetoriker (z. B. Dionysius) und Grammatiker, die Vertauschung auf Inschriften nach ihrer Häufigkeit und Seltenheit, absichtliche Wortspiele, welche auf Gleichklang beruhen, und endlich in neuerer Zeit (G. Curtius) die allgemeine Sprachvergleichung. Von vornherein gelten die allgemeinen Sätze: die Aussprache einer Kultursprache bleibt nicht über 2000 Jahre dieselbe, für einen Laut sind nicht mehrere Zeichen, sondern jedes Zeichen ist für einen besonderen Laut erfunden. Um i auszudrücken, kann nicht *ι*, *η*, *υ*, *ει*, *οι*, *υι* erfunden sein. Dafs *η* nicht = i war, bezeugt Homers (Alexandrinertext) *βληχὴ* und *μηκᾶσθαι* der Schafe und Kratinos' *βῆ βῆ* der Schöpse; ob es aber dem ē oder ae ähnlicher klang, ist zweifelhaft; den Übergang zu *ι* möchte Rangabé ins III. Jahrhundert nach Christi setzen, Blafs verweist ihn sicher in das V. Jahrhundert. Dafs in den Diphthongen *αι*, *ει*, *οι*, *υι*, *ευ*, und wohl auch *αυ* und *ου* ursprünglich beide Vokale gehört wurden, ist nicht zu bestreiten. Wenn *αι* schon kurz vor oder nach Christus, wie Rangabé meint, zu ĕ geworden sein soll und *Καῖσαρ* = Caesar vorgebracht wird, so fragt Blafs, ob man die Aussprache des ae im Lateinischen nicht eher etwas nach dem ursprünglichen ai und griechischen *αι* modifizieren müsse, indem er auf das deutsche »Kaiser« = Caesar hinweist, ähnlich wie *οι* von den Römern mit œ gegeben wurde und *ει* teils mit ī teils mit ē.

Die Erasmische Aussprache wurde am ausführlichsten begründet durch Mekerchus: de linguae graecae veteri pronuntiatione 1565, vertreten wieder durch H. Stephanus 1578, zu dessen Zeit diese Aussprache in Frankreich, England und den Niederlanden durchdrang, in Deutschland im 19. Jahrhundert durch die deutschen Grammatiker Hermann, Matthiä, Buttmann, Kühner, Krüger und Curtius (Z. f. ö. G. 1852 und Erläuterungen), welcher die Aussprache der Zeit um 400 unmittelbar nach dem neuen attischen Alphabet vorschlägt, zuletzt am eingehendsten von Fr. Blafs: Über die Aussprache des Griechischen (1869,[3] 1888).

Andrerseits sind für die neugriechische Aussprache des Altgriechischen am lebhaftesten natürlich die Neugriechen eingetreten, vielfach mit der falschen Behauptung, dafs die jetzige Aussprache der alten entspreche; zuletzt mafsvoller R. Rangabé, als er Gesandter in Berlin war, 1881, »die Aussprache des Griechischen«. Letzterer sucht den Übergang in die neugriechische Aussprache, vielfach indem er vereinzelte Ausnahmen von Vertauschungen auf Inschriften, in Dialekten usw. als durchschlagende Beweise gelten lassen will, möglichst weit zurückdatieren, bis zur *Κοινή*, die durch die Vermengung der griechischen Völkerschaften unter makedonischer Politik entstand. Von seinen Schlufssätzen: »Diese Änderung wird der deutschen Jugend die Erlernung dieser für die Kultur hochwichtigen Sprache sehr bedeutend erleichtern und beschleunigen, dieselbe an eine viel echtere und wohlklingendere Aussprache gewöhnen und ihr auch obendrein, ohne weitere Mühe, den Schlüssel des Sprachverkehrs mit dem Orient liefern«, ist der erste unrichtig — denn zahllose Verwechslungen werden durch die erasmische Aussprache vermieden — und der zweite nur ein Ausdruck des ererbten Geschmackes und Stolzes, der dritte aber teilweise wichtig. Gelehrte wie Rofs und Bursian, welche längere Zeit in Griechenland sich aufhielten, und Schliemann hatten sich an die neugriechische Aussprache gewöhnt, Reisende, Kaufleute und deutsche Beamte in Griechenland und der Türkei wünschen auf der Schule die neue gelernt zu haben. Sollen wir aus dieser praktischen Rücksicht das Griechische der Klassiker bis 500 v. Chr. neugriechisch aussprechen, oder dasselbe nach einer noch älteren Sprachstufe, oder einfach nach deutscher Art und Bequemlichkeit? Ellisen befürwortete die neugr. Aussprache lebhaft 1852 auf der Philologenversammlung in Göttingen, in neuester Zeit Dir. Schmelzer 1893 im preufsischen Abgeordnetenhause, endlich wieder C. Macke. Einen Mittelweg schlug Bursian auf der Frankfurter Philologenversammlung 1862 vor. Seine Vorschläge die Konsonanten neugriechisch, *η* = ē, *υ* = ü, *αι* = ae sprechen zu lassen, verdienen vollen Beifall — nur *β* könnte b bleiben —; seine weiteren *αυ* und *ευ* = av und ev, *ει* = ī und *οι* = oe erscheinen als

bedenklich; denn aus oe können die Neugriechen nicht sowohl ι gemacht haben als aus οι, und ει läfst sich recht gut in der von Römern richtig empfundenen Art aussprechen. Wilamowitz wünscht nur ϑ wie englisches th und ζ weich ausgesprochen und bei den Diphthongen den ersten Teil betont. F. Schwarzbach empfiehlt das lateinische Betonungsgesetz auf das Griechische zu übertragen.

3. Grammatiken. (Disce grammaticam et syntaxin, et habebis optimum commentarium, Melanchthon.) Die griechischen Grammatiken, welche im Abendlande gebraucht wurden, waren ursprünglich im XV. Jahrhundert von Byzantinern griechisch geschriebene, seit der Wende des XV. und XVI. Jahrhunderts lateinisch und erst spät in der Nationalsprache, in Deutschland erst seit dem XVII.—XVIII. Jahrhundert deutsch geschriebene. Grundlegend waren die drei von Manuel Chrysoloras (gest. 1415) *Ἐρωτήματα*, von Konstantinos Laskaris *Ἐπιτομὴ τῶν ὀκτὼ τοῦ λόγου μερῶν* 1476, von Theodoros Gaza, *Γραμματικὴ εἰσαγωγή* 1495, 18 Jahre nach des Verfassers Tode gedruckt.

Die vorbildliche Formenlehre des Chrysoloras mittelbar durch Moschopulos' Katechismus nach der *τέχνη* des Dionysius Thrax gearbeitet, besonders beliebt in der kürzeren Fassung seines Schülers Guarino, beginnt: *Εἰς πόσα διαιροῦνται τὰ εἴκοσι τέσσαρα γράμματα*, stellt nach Apollonios Dyskolos, bezw. Priscian die 8 Redeteile: Nomen, Verbum, Partic,. Art., Pron., Präpos., Adv., Konj. auf und führt 10 Deklinationen vor, 5 einfache, I. *ας* und *ης*, II. *α* und *η*, III. *ως* und *ων*, IV. *ος* und *ον*, V. *αἴας*, *τρυγών*, *σῶμα* und alle möglichen Worte im Nom. und Gen. *ἕλμινς*, *δοίδυξ*, *κίνυψ*; 5. kontrahierte VI. *ης*, VII, *ις*, VIII. *εύς*, IX. *ώ*, X. *ας*. Ferner gibt es 13 Konjugationen, 6. *βαρύτονα* *β.π.φ.πτ*, *γ.κ.χ.κτ*, *δ.ϑ.τ*, *ζ.σσ*, *λ.μ.ν.ρ*, 1 vokalische, 3 kontr. *ε*, *α*, *ο*, 4 *μι*. Die Paradigmata sind *τύπτω ποιέω*, *βοάω*, *χρυσόω*, *τίϑημι*, *ἵστημι*, *δίδωμι*, *ζεύγνυμι* und *εἰμί*. Von *τύπτω* werden alle Formen gebildet auch *τυπῶ ἔτυπον*, *τέτυπα*, *ἐτύπην* neben *τύψω*, *ἔτυψα*, *τέτυφα*, *ἐτύφϑην*, ähnlich *σπερῶ* und *σπαρῶ* *ἱππεύσω* und *ἱππευῶ*. Dem Konjunktiv ist *ἐὰν* vorgesetzt. Die Präpositionen werden nach Silbenzahl unterschieden. Bei Guarino folgen anomale Verba in eigentümlicher Wahl, in dem gröfseren Werke in späteren Ausgaben alle von *ἄγαμαι* bis *ἄρσα* alphabetisch. — Theodor Gaza, welcher nach Planudes (bezw. Priscian), Moschopulos und Apollonios Dyskolos arbreitete, umfafste die ganze Sprachkunde in 4 Büchern; die Deklinationen beschränkte er auf 5, indem er die V—X mit Gen. *ος* einfach als V. rechnete, und die Konjugationen beschränkte er auf 5, indem er die *ζ* und teilweise *ττ* zu *γ*, die andern *ττ* und die vokalischen zu *δ* rechnete, die 4 *μι* als eine Klasse fafste und die contracta, von denen er nur je 7—10 Formen anführt, als Nachtrag gar nicht zählte; übrigens bot er noch die Zahlen 1—4, die Komparation und die Pronomina. — Laskaris fügt zu Chrysoloras noch einige Paradigmata und die Zahlworte, sowie die anomalen Verba von *ἄζω* bis *ἄρσα*; ferner in einem zweiten, 4 mal kleineren Buche eine Syntax der Verba und im dritten Bemerkungen über dialektische und dichterische Formen.

Nachdem Laskaris' Schüler M. Urbanus 1497—98 die erste Grammatik in lateinischer Sprache Instit. gr. gr. herausgegeben hatte, gab Aldus Manutius des Laskaris *Ἐπιτομὴ* 1498—1501 cum latina interpretatione heraus, fügte *Κέβητος πίναξ* hinzu, endlich auf 10 Seiten das Alphabet, Anleitung zum Lesen mit Worten, die dem Latein entsprechen, das Vaterunser, den englischen Grufs und das Glaubensbekenntnis mit lateinischer Übersetzung, 14 Verse des Johannesevangelium, die goldnen Verse des Pythagoras und die Ermahnungen des Phokylides.

An das kleine Elementarbuch des Aldus, das ursprünglich wohl auch besonders gedruckt wurde, schliefsen sich nun die ersten in Deutschland gedruckten Elementarbücher oder Grammatiken an. Der erste zusammenhängende griechische Druck in Deutschland, die 1501 in Erfurt bei Schenk erschienene Orthographia des Erfurter, später Rostocker Professors Nic. Marscalcus, welche in den griechischen Kapiteln dem Aldus folgt, auch das Vaterunser (*πατερ* pater, *ημων* noster, *ο* qui, — *σου* tuum), den englischen Grufs (aber in zweifacher Form) und das Glaubensbekenntnis, endlich bei den Präpositionen auch ihre Konstruktion und Bedeutung in Zusammensetzungen bietet; die Typen sind überaus plump, also heimisches Fabrikat, grofse und

kleine Buchstaben durcheinander und accentlos und haben auch nicht ausgereicht, so dafs die Komposita von φιλος zur Hälfte lateinisch gedruckt sind.

Bei demselben Drucker erschien im selben Jahr von Marschalk Εισαγωγη προς των γραμματων ελληνων Elementale introductorium in Ideoma graecanicum im Anschlufs an Aldus, und ein namenloses kürzeres, von dem einige Kapitel und die Textproben mit Marschalk, bezw. Aldus stimmen, das aber in Anbetracht der vorkommenden Übersetzungsfehler nicht Marschalk selber zugeschrieben werden darf. Ob in Deventer die Conj. verb. gr. schon vor 1500 gedruckt sind, läfst sich nicht sicher feststellen. Von Celtis und Reuchlin sind nur handschriftliche Anfänge zu einer Grammatik vorhanden. Es folgt 1511 ein Elementale introductorium von Micyllus und 1512 ein namenloses von 8 Quartblättern in Strafsburg, 1512 von G. Simler: mit seiner lateinischen Grammatik zusammen: De literis Graecis (nach Aldus), Abbreviationes, Erotemata Guarini und Isagogicon in literas graecanicas, teils nach Guarino, teils nach anderer Quelle. 1514—1517 wird das Elem. introd. wiederholt herausgegeben, teils mit des Pariser Professor H. Aleandri tabulae (nur die einfache Dekl., nicht die kontr., von Verben nur τύπτω und εἰμί) teils nur Alphabet, Vaterunser, engl. Grufs, apost. Gl. — 1516 in Köln ein bescheidenes als Anhang zu Henrichmanns lat. Gr. — 1516 erscheinen in Leipzig des Londoner R. Croci tabulae, nach verschiedenen Vorgängern nam. Celtis, der zuerst die Paradigmen praktisch zusammenstellte, gearbeitet. 1516 in Löwen Th. Gazae gramm. instit. liber. I. translatus ab Erasmo, nämlich die Formenlehre, der 1518 das II. Buch, später von andern Übersetzern die anderen Bücher folgten. 1517 des Strafsburger Ott. Luscinii: Progymnasmata Gr. literaturae, auf 80 Blättern die alte Formenlehre mit 10 Dekl. und 13 Konj.. die anomala ἄγαμαι — ὤρσα und auf 6 Blättern Syntax des aktiven Verbums mit andern Bemerkungen über die Genera verbi, endlich zum Selbstunterricht Epigramme mit Übersetzung und Erklärung. 1518 in Basel Jo. Oecolampadii: Graecae literaturae dragmata; nach Chrysoloras und Urbanus. Der Kürze halber beschränkt sich Ökol. bei der Deklination zum Teil auf die Endungen, druckt beim Verbum übersichtlich den Stamm nur einmal und daneben die Endung (allerdings mit äufserlichem Schema τέτυ-μμαι-ψαι; τίθ-ημι-ῶ-είην) und bietet zum ersten Male die einzelnen Stammformen der unregelm. Verba in je einer Zeile übersichtlich nebeneinander gedruckt; den Schlufs macht eine zum ersten Male annähernd vollständige Syntax.

1518 wagte sich auch der 21 jähr. Ph. Melanchthon, ohne einen Griechen als Lehrer gehabt zu haben, mit einer Grammatik heraus, die er hauptsächlich nach der seines Lehrers Simler, bezw. besonders der des Chrysoloras-Guarino ursprünglich für seine Privatschüler, Grafen Löwenstein, geschrieben hatte, und deren Unreife er selbst bald verurteilte. »Institutiones Graecae grammaticae«, Formenlehre ohne Syntax, die nie erschien, ganz umgearbet 1520 mit Benutzung von Urbanus und Oekolampadius »Integrae Graecae gr. inst.«: De literis; Prosodia; Etymologia; Paradigmen des Artikels, Rel. und τίς, τὶς, ὅστις; de nomine, Adj., Patron., Compar., Denom. und Dim., de dialectis; declinatio, 10 wie Chrysol., aber zum Teil bessere Paradigmata (wie Laskaris), die 5 Dekl. sorgfältiger nach den vorhergehenden Vokalen und ohne die seltenen Paradigmen von Chrys. (νοῦς wie βοῦς flektiert); Kardinalzahlen, Heteroklita; hierauf 22 Verse aus Hesiods Theogonia mit lat. Übersetzung u. Erklärung; de verbo wie bei Chrysol. eingeteilt, von τύπτω das II. Perf. weggelassen und sonst weniger ungebräuchliche Formen; von den Kontraktis nur die Kontraktionsschemata εω = ω, εει = ει, εο = ου usw. (»mihi satius visum est adsuefacere in omni conjugatione puerum ad unum παράδειγμα τοῦ τύπτω.«); von den μι nur das Paradigma δίδωμι, dann ἵημι, εἶμι, εἰμί, φημί; de pron., de praep., de coni; endlich Thersita (Ilias II, 212—220) und Chelys Mercurii (Hymn. Hom. 29—55) mit Übers. und Erklärung, dabei εἴδω, Imperf. εἶδον mit wunderbaren Formen. In den Ausgaben seit 1542 (abgedruckt in Corpus Ref. 20.) folgen noch Luciani Cupido (d. d. XIX) und tabulae conjug. ποιέω, βοάω, χρυσόω, τίθημι, ἵστημι δίδωμι ζεύγνυμι nach Guarino. Eine Syntax schichte er später schriftlich an den Grafen von Neuenahr, liefs sie aber nie drucken.

Obwohl des Luscinius und des Ökolampadius Grammatiken Vorzüge vor der Melanchthons besitzen durch Beifügung der unregelmäfsigen Verba und einer mehr oder weniger kurzen Syntax, erlebte die erste nur noch 2, die zweite bis 1536 noch 6 Auflagen, die des Melanchthon aber bei seinen Lebzeiten 17 bis 1544, und dann durch Camerarius und andere besorgt noch 26 bis 1622; aufserdem noch einige in der Kürzung durch M. Dresserus: Melanchthonis Gr. gr. epitome zuerst 1575, 1587 mit Hinzufügung der Anomala und einer Syntax. Diese Bevorzugung verdankte sie der übersichtlichen Kürze und der Möglichkeit, sehr rasch zur Lektüre, und zwar klassischer Werke zu kommen, ohne die unregelmäfsigen Verba und die Syntax zu einem besonderen Studium machen zu müssen, über dem die Hauptsache zu kurz käme, endlich dem allgemeinen Ansehen des Mannes.

In Breslau und Schlesien war von 1529 bis 1640 in Gebrauch die Grammatik des Breslauers Joh. Metzler, welche im Anfang das Vaterunser usw., auch Sprüche des Phokylides bietet; in der Schweiz und am Rhein seit 1529 das Compendium Gr. Gr. von J. Cerantinus, am Niederrhein auch seit 1530 die sehr ausführlichen Inst. l. Gr. von N. Clenardus in Löwen, mit der treffenden Beschränkung de Graecorum constructione tantum praecipienda sunt ea, in quibus nobiscum non consentiunt, von Sylburg 1580—83 neu bearbeitet, mit Chrestomathie aus vielen Dichtern und einem Briefe Basilius des Grofsen. Allmählich entstanden Syntaxen: 1532 die Syntax Gr. des J. Varennius; aus Sturms Schule in Strafsburg ging 1541 die Educatio puerilis l. Gr., nach etwa 10 Jahren von Th. Golius um eine Syntax erweitert, zur Educatio puerilis gehörten Tabellae, bis 1615 fast unverändert. In Westdeutschland gebrauchte man seit 1560 auch P. Rami Gr. gr., praecipue quatenus a latina differt. In Württemberg und Sachsen brach sich die seit 1562 erschienene Grammatik von M. Crusius Bahn in einer kürzeren und einer ausführlicheren Ausgabe, M. Neander gab 1563—64 Tabulae und Erotemata heraus, gleichzeitig Joh. Possel eine ausführliche *Σύνταξις* mit vielen Belegstellen; und endlich beschränkte 1589 N. Frischlin in seiner Gr. gr. cum latina vere congruens die Deklinationen auf die noch heute gültigen 3 und beobachtete genau den klassischen Sprachgebrauch, den er durch zahlreiche Beispiele belegte. Neben diesen kommen noch Grammatiken von Ceporin (in der Schweiz), Hummelberger, Lonicerus, Lyttich, Magdeburg, Major und Niger vor. Im 17. Jahrhundert wurden beliebt die Grammatiken von O. Gualtperius, Professor in Marburg und Direktor in Lübeck, 1612, und mehr noch die von dem Sachsen J. Weller 1635, welche bis 1781 neu aufgelegt und in Grimma bis 1810 gebraucht wurde.

Während des 18. Jahrhunderts wurde Norddeutschland beherrscht von der 1705 zuerst erschienenen, in deutscher Sprache geschriebenen Halleschen (Waisenhaus) Grammatik »Erleichterte Gr. Gr.«, seit 1711 mit Syntax. Die Erleichterung besteht in der deutschen Sprache, in der Weglassung seltener Worte und nicht vorkommender Verbalformen; die Syntax ist nach den einzelnen Redeteilen geordnet; die Dialekte werden nach den Hauptteilen fundamenta, partes or. oder paradigmata, syntax behandelt; neben dem Titel steht ein Stammbaum von *τύπτω*, und zwar erwachsen aus *τύπτω* (der Wortstamm war noch nicht entdeckt) 25 Formen, übersichtlich, aber zum Teil äufserlich *τέτυψαι* (einzige II P.) — *τετύψομαι*, ferner *τέτυπται* (einzige III P.) — *ἐτύφθην*, endlich *τυπῶ* — *ἔτυπον* — *ἐτύπην* — *τέτυπα*. Sie erlebte, seit 1724 (350 S.) wenig verändert, 33 Ausgaben bis 1821. Neben ihr konnte die von den 8 Rektoren und Konrektoren der 4 Berliner Gymnasien bearbeitete Märkische Grammatik 1730 (1244 S. ohne Register, allerdings in kl. 8°) wegen ihres Umfanges an Schulen nicht aufkommen. »Vollständige Gr. Gr., nach der Lehrordnung der lateinischen Märkischen Grammatik eingerichtet.« Erhalten hat sich aus ihr, wenn auch etwas verändert, die sogenannte märkische Regel über die Präpositionen. Gegen Ende des Jahrhunderts kamen noch 1781 Wellers Gr. in lateinischer Sprache und 1796 die von Trendelenburg in deutscher hinzu.

Die Hallesche Grammatik wurde abgelöst durch die von Ph. Buttmann, welcher 1792 ein Büchlein von 7 Bogen zusammenstellte und seit 1812 die Schulgrammatik,

seit 1819 die ausführliche Grammatik erscheinen liefs, indem sich der letzteren auch Lobeck in den neuen Auflagen annahm, während der Bearbeiter der Schulgrammatik, der Sohn Alexander kein Alexander für seinen Vater Philipp wurde. Buttmann gab zuerst eine für seine Zeit wichtige, systematische Lautlehre, unterschied bei der Deklination mehr als die Vorgänger, aber noch nicht durchgreifend zwischen Wortstamm und Endung, sonderte allmählich auch den reinen Verbalstamm τύπω oder τυπ von der verstärkten Präsensform τύπτω, liefs τυπῶ weg und gestand, dafs nicht alle Paradigmenformen von τύπτω wirklich in Gebrauch gewesen seien (z. B. τέτυπα), und unterschied endlich bei den anomalen Verben, soweit er konnte, zwischen den allgemein ülichen oder attischen Prosaformen und den dichterischen, besonders epischen und ionischen; hinter τύπτω stellte er zuerst παιδεύω, aber fast nur die I. Person als Paradigma. Allmählich benutzte Buttmann auch die Fortschritte anderer, z. B. A. Matthiäs (Ausf. Gr. 1807 und 1825, 1640 S. [3] 1895) und Bernhardys: Gr. Syntax. Fr. Thierschs Grammatik, welcher zu früh, ohne richtige Fundamente Sprachvergleichung trieb, fand in Bayern Verbreitung. (1812, [4] 1855.)

Nach der durch Bopp (1816 ›Über das Konjugationssystem usw.‹, 1883 ›Vergl. Gr.‹) begonnenen wissenschaftlichen Sprachvergleichung richtete sich je länger, je mehr R. Kühner, welcher die ausführliche Grammatik zuerst 1834, die Schulgrammatik zuerst 1836 herausgab. In der letzteren stellt er das Verbum vor das Nomen, unterscheidet noch genauer zwischen Stamm und Bildungselementen mit guten Paradigmen, führt βουλεύω statt τύπτω ein und verteilt die unregelmäfsigen Verben zum ersten Male in systematische Klassen; die Syntax freilich, in welchen er sich nach Beckers philosophischer Methode richtete, erweiterte er zu gleichem Umfang wie die Formenlehre (je 200 S.). Die Schulgrammatik ›Elementargrammatik‹ verschmolz er später mit dem Übungsbuch (1884 [48]). Die grofse Grammatik, mit vollständiger Beachtung der Resultate der Sprachvergleichung und mit dem bisher gröfsten Material, in 3. Bearbeitung I 1890/2 Elem. und Formenl. von Fr. Blafs und II, 1. und 2. Satzlehre 1898 und 1904 von B. Gerth (zus. 2600 S.) bildet jetzt das sicherste Nachschlagebuch. Daneben die wissenschaftlichen Werke: K. Brugmann: Gr. Gr. [3] 1900 (632 S.) in J. Müllers Handb. d. kl. A.; P. Giles: Vergl. Gr. der klassischen Sprachen, deutsch Hertel 1896; H. Hirt: Gr. Gr. (Sammlung indog. Lehrbücher); L. Meyer ›Vergleichende Gramm. d. gr. u. lat. Spr. I [2] 1882—84 nur Laut- und Wortlehre; Gu. Meyer: Gr. Gr. [3] 1896 nur Laut- und Flexionslehre, und in der Göschenschen Sammlung 117 u. 118 H. Meltzers Gr. Gr. 1900.

Inzwischen hatte J. W. Krüger seit 1842 (Attische Formenlehre und Syntax; Dialekte; homerische Formenlehe) gewissenhafter als alle Vorgänger nachgeforscht, welche Formen bei den Attikern vorkommen, und welche nicht, während er in der Scheidung des Dialektischen vom Attischen, als Nichtkenner uud dann Verächter der Sprachvergleichung, öfters irrte. Als Verbalparadigma führte er statt τύπτω mit Recht λύω ein, nachdem schon Verwey in Holland (nach G. J. Vofs?) τίω gewählt hatte. Die der Formenlehre fast doppelt an Umfang überlegene Syntax bot vorzüglich gewählte Beispiele, wurde aber durch Streben nach Präzision öfters weniger verständlich. Von der gröfseren Grammatik erschien die attische Syntax (362 S. [6] 1891 und die poet.-dial. Syntax (202 S.) [4] 1894.

Die erste Schulgrammatik auf sprachvergleichender Grundlage bot Georg Curtius 1852, welcher damit dem mechanischen, verständnislosen Lernen von so und so viel scheinbar unregelmäfsigen Formen ein Ende bereitete und auch dem Schüler einen Einblick in die Gestaltung der Formen gewährte. Für Lehrer, welche in der Sprachvergleichung nicht vorgebildet wären, liefs er in der Z. f. ö. G. und dann 1863 als besonderes Buch seine ›Erläuterungen‹ folgen. Bonitz, damals Oberschulrat in Wien, schrieb für die Grammatik eine warme Empfehlung, wenn auch mit warnender Aufforderung zum Mafshalten, und so fand dieselbe schnell in Österreich Verbreitung, in Norddeutschland später, als sie es verdiente. Wurde Wissenschaftlichkeit und Besonnenheit durch Curtius' Studium und Charakter verbürgt, so stand er andrerseits der Schule doch zu fern, als

dafs nicht manche praktische Mängel untergelaufen wären. Bahnbrechend war namentlich die Verteilung der Verba nach ihrer Bildung auf 10 Klassen (8 ω, 2 μι), aber durch die wissenschaftliche Durchführung der Tempusstämme wurden z. B. die v. liqu. sehr unpraktisch zerrissen, und die homerische und ionische Formenlehre war in lauter Anmerkungen verstreut. Im syntaktischen Sprachgebrauch der guten Attiker war Curtius nicht sicher, so dafs ihm Krüger schlimme Versehen nachwies; aber die Unterscheidung der Zeitarten neben den Zeitstufen war höchst segensreich. Die Syntax bedurfte mit der Erweiterung der sprachvergleichenden Wissenschaft einer Verbesserung in Kasus- und Moduslehre, wie sie besonders nach Delbrücks Arbeiten möglich war. Mit der Verwertung dieser wissenschaftlichen Resultate verband Curtius' Schüler und Fortsetzer E. Gerth in Sachsen das Praktisch-Schulmäfsige, beschränkte sich aber später auf seine selbständige Schulgrammatik.

Auf dem Krügerschen Wege, den Atticismus herauszuschälen und die Formenlehre von unnötigem und falschem Ballast zu befreien, ging verdienstlich A. v. Bamberg weiter, welcher C. Frankes kleine Formenlehre bearbeitete, zunächst aber ohne den Ergebnissen der Sprachvergleichung ganz gerecht zu werden, und ebenso M. Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax, Bücher, die wegen ihrer Knappheit weiteste Verbreitung erlangten.

Eine vermittelnde Stellung nahm E. Koch ein, welcher rechtzeitig die Curtiussche Formenlehre praktisch ummodelte, ehe diese durch Gerth verbessert wurde, und allmählich auch selbständig ausarbeitete — παιδεύω zuerst —, und dessen klare, wenn auch etwas weitschweifige Syntax sich noch besonders durch zahlreiche, vollständige Beispiele aus der Anabasis empfahl. In neuester Zeit hat Koch praktisch den Dualis aus den Paradigmen zu einer kleinen Sondergruppe ausgeschieden, dagegen nach Kenntnis des Russischen mit seiner Erklärung des Aorist als nur »abgeschlossener Handlung« die seit 1887 erscheinende kürzere Grammatik nicht verbessert. In Anlehnung an die preufsischen Lehrpläne von 1882 wirkte mit Ausführung des Prinzipes, dafs der grammatische Unterricht durch die Schullektüre seine Begrenzung erhalten solle, neben Joost, Hecht und Albrecht mafsgebend Ad. Kaegi, welcher die Sprachvergleichung sicher beherrschte und zugleich die üblichen Schulschriftsteller so genau durchgemustert hatte, dafs er im stande war, einen starken Ballast von Formen und Regeln aus dem grammatischen Lernstoff der Schüler auszuscheiden und Vorbild und Gewährsmann für sämtliche Schulgrammatiken wurde. Die erste Auflage seiner »Griechischen Schulgrammatik« 1884 litt allerdings an unpraktischer Ausführlichkeit, und erst die entlasteten folgenden Auflagen fanden mehrfache Verbreitung, die weiteste endlich seine »Kurzgefafste Griechische Grammatik« 1893, [14] 1904. Noch mehr aber als Kaegi in Anhänge verweisen, wie Wessely tut, bringt nur scheinbare Erleichterung und belastet dann die Lektüre. F. Kerns Gestaltung der deutschen Satzlehre wirkt jetzt auch auf die Behandlung der gr. Syntax ein, so bei Reinhardt, welcher die grammatischen Bezeichnungen und auch Beziehungen für die verschiedenen Sprachen des Gymnasiums in Einklang bringen will, und Koch-Sachse. Endlich behandeln Thimme (Pro. 1900) und Weifsenfels die gr. Syntax, letzterer auch die Formenlehre in fester Anlehnung an die lateinische Sprache, indem bei Weifsenfels die Individualität der gr. Sprache leidet; gegen den Parallelismus der Syntax sprechen mit Recht auch Diels und v. Wilamowitz.

Die Sächs. D. V. 1896 wollte in der Grammatik nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Nachschlagebuch; es herrschen aber in Norddeutschland mit Recht die gekürzten Grammatiken vor, welche die Ergebnisse der Sprachvergleichung verwerten, soweit das Lernen dadurch gefördert wird, ohne selbst zu viel anstatt des Lehrers belehren zu wollen, und welche von dem attischen Sprachgebrauch hauptsächlich oder allein den der Schulschriftsteller mit Beifügung einer kurzen homerischen Formenlehre bieten. Das Paradigma ist meist παιδεύω mit den schwerfälligen, so viele ähnliche Diphthonge bietenden Formen πεπαίδευμαι usw., statt λύω, dessen Quantitätswechsel λέλυκα, λέλυμαι, ἐλύθην nach meinen Erfahrungen nicht störend wirkt; in den meisten Grammatiken stehen noch immer vor den Paradigmen der Verba

und, teilweise auch der Nomina zu viele Erklärungen, die erfahrungsmäfsig gar nicht oder nur selten hinter der mündlichen Erklärung des Lehrers her benutzt werden. Die Paradigmen selber sollen nicht so zahlreich wie bei Bamberg und nicht so dürftig wie bei Waldeck sein; der Dualis soll für sich stehen. Seltenere Formen stehen besser bei den analogen als in einem Anhang; statt weniger typischer Beispiele werden besser die ganzen Klassen der unr. Verba zusammen gesehen, und die Abtrennung einzelner Besonderheiten, wie sie Wessely als 3. Gruppe bezeichnet, bleibt immer subjektiv. Die Syntax soll kurz wie im XVI. Jahrh. sein, aber in Bezug auf die Grundgesetze vollständig, klar und übersichtlich und als Beispiele attische Sätze, wenn möglich gelesene oder noch zu lesende aus Anab. und Hellen., sonst Sentenzen, aber nicht überwiegend Iliasverse, wie Wendt schon für UII, bieten. Endlich mufs der Druck das Prinzip der allgemeinen Lesbarkeit durch grofse Buchstabenform und das der leichten Übersicht durch Tabellen und verschiedene Schriftgröfsen richtig vereinigen; in manchen sonst guten Grammatiken gehen die Verbalparadigmata über zu viele Seiten und sind die Anmerkungen in augenschädlicher Kleinheit gedruckt. Eine besondere kleine Syntax für III zusammenzustellen, scheint mir unpraktisch; um des Ortsgedächtnisses willen soll nur eine Grammatik gebraucht werden, in welcher die Tertianer auch schon einzelne syntaktische Regeln nachsehen können; verfehlt ist die Verquickung einer besonderen Formenlehre mit einem Übungsbuche als Vorstufe wie früher Kühne und 1890 Gropius »Gr. Vorschule«. Gesonderte Formenlehre gibt es von K. Kunze (Paradigmen; sehr kurz) [3] 1893, von Chr. Ostermann [8] von Drygas 1900, von Spiefs-Breiter [10] 1894 (viele Paradigmen; Dualis überall); von Wesener (Paradigmen mit Präpos. 74 S.,) [2] 96. Unnötig neben einer übersichtlichen Grammatik sind Verbaltabellen von Graf, Kaegi, Richter u. a. Als kurze Lehrbücher der Syntax seien genannt: Bachof 1886, Frohwein-Grumme [4] 90, L. Koch Xenophonsätze zur Syntax 90, Lindner [5] 88, H. Menge 90, Poppendick 88, S. Reichenberger (Progr.) 91, A. Thimme, Abrifs einer griech. lat. Parallelsyntax 1900, J. Wismar, 1891 und Hauptlehren der griechischen Syntax [5] 96, letztere zwei für Österreich bestimmt; aufserdem haben einzelne Kollegien bezw. Direktoren besondere Tabellen oder Schemata drucken lassen, wie Frick, Henke, Schiller, Dettweiler, Hageluken (mit freier Spalte für Mustersätze). Ohne neuere Auflagen sind geblieben die Grammatiken von: Berger [7] 1879, Buttmann, Enger [3] 73, Kotthof 91, A. W. Krüger Kl. Gr. Spr., Kühner, Kunze [2] 84, Kurtz-Friesendorf [4] 87, H. Weber 85. Seit 1893 neu oder in neuen Auflagen:

A. v. Bamberg: Frankes Formenlehre [29] 1903 (154 S.) und Seyfferts Hauptregeln der Syntax [29] 1904 (81 S., knapp, aber sehr viele Unterabteilungen), Homer [9] 1903 (37 S.).

F. Bellermann: Schulgr. [6] 97 (196 S.).

G. Curtius-Hartel-R. Meister [23] 1902 (235 S. παιδεύω. Verba wieder nach Stämmen. Wortb., Syntax, Homer).

Curtius-Hartel, [24] F. Weigel 1903, (299 S. λύω Verba wieder nach Stämmen, Wortb., Syntax, Homer und ion. Dial.) bes. in Österreich.

L. Englmann-Haas, früher Eng.-Kurz: Formenl. d. att. Dial. [12] 99 (140 S. παίω). Englmann-Rottmann Synt. d. att. D. [5] 91 (72 S.), in Bayern vorherrschend.

H. Fritzsche: Kurzgef. Gr. [4] 04 (56 S. die selteneren Formen klein oder in Anmerk.; Homer).

B. Gerth: Gr. Schulgr.; der selbst. Bearbeitung [7] 04 (217 S. Form- und Wortb., Syntax, Homer. Dual. noch nicht ausgeschieden).

F. Hahne: Gr. Formenl. [2] 1889 und Gr. Synt. [2] 1901.

F. Harder und R. Paukstadt: Gr. Schulgr. [2] 97 (95 S. Formenl., 40 S. Synt.; in der Formenl. sehr kurz, doch übersichtlich).

A. Hermann: Gr. Schulgr. [3] 98 (204 S. Form., Hom., Synt. In der Synt. streng induktiv: links Beisp., r. Regeln).

V. Hintner: Gr. Schulgr. [5] 99 (220 S.), in Österreich in Gebrauch.

Fr. Holzweifsig: Gr. Schulgr. auf Grund d. vergl. Sprachf. 93 (216 S. Form., Wortb., Synt., Homer. Dual. verstreut, vieles in sehr kleinem Druck nach subjekt. Wahl).

F. Hornemann: Gr. Schulgr. nach Methode Ahrens: I Homerische Formenl. 04 (150 S. τρέπω).

Ad. Kaegi: Gr. Schulgr. [6] 03 (261 S.

F. und Wortb., Synt., Hom. und Her. und 46 S. Repetit.-Tabellen, letztere auch bes. herausgegeben) in der Schweiz und Würt. gebr.

Kurzgef. gr. Schulgr. [15] 05 (157 S. Form., Synt., Homer. In zwei Anhängen die seltenern Formen).

E. Koch: Gr. Schulgr. [17] 04 von G. Sachse (297 S. Form., Synt., Homer; Verbum wieder einfach und übersichtlich; Syntaä viele ausf. Beispiele a. d. Schullektüre.)

K. W. Krüger - W. Pökel: Gr. Sprachl. f. Sch., teils [4], teils [6] 1890/93 (zu ausführlich für Schüler; gut für Lehrer).

H. D. Müller und J. Lattmann: Gr. Gr. f. Gymn. auf Gr. d. vergl. Sprachf. Formenl. [5] von H. Lattmann 93 (130 S. λύω; unpraktisch in der Theorie der Stämme und zu viel seltene Formen), Syntax v. Müller 87 (214 S.) u. 88, Synt. d. att. Prosa (116 S.)

Alb. Müller: Schulgr. 93 (241 S. τρέπω. Dual. mit 3 Pers. 16 Systeme ω; ἵημι τίθημι δίδωμι unter d. unregelm. V.).

K. Reinhardt und E. Römer: Gr. Formen- und Satzlehre 99 (205 S. Form., Satzl., Homer. Satzl. in engerer Verbindung mit der deutschen, lat. u. auch franz.).

W. Ribbeck: Gr. Schulgr. 91 (272 S., Formenl. zu ausf.; Synt. subjektiv und ungleichmäſsig).

H. A. Schnorbusch und F. J. Scherer: Gr. Sprachl. [6] 95 (240 S. Form., Synt., Homer).

H. Uhle: Gr. Schulgr. [5] verkürzt 1900 (193 S. Wortb., Syntax, Homer u. Herod. λύω. Seltenheiten in sehr kleinem Druck).

W. Vollbrecht: Gr. Schulgr. 92 (267 S., will auch Nachschlagebuch sein).

A. Waldeck: 93 (103 S. Form., Synt.; zu wenig Deklin.-paradigmen, βουλεύω. Synt. teilw. zu einfach, Mustersätze z. T. willkürlich gebildet; Anschluſs an seine lat. Gramm.).

W. Weiſsenfels: Gr. Schulgr. in Anlehnung an H. J. Müllers lat. Schulgr. 97 (120 S. Form., unnötig reichhaltig und Dual. überall. 90 S. Synt., gute Beispiele, aber dem Latein zu Liebe mehrfach ungriech. Ordnung).

G. Wendt: Gr. Schulgr. [6] 04 (240 S. Form., Wortb., Synt., Homer, Herod., Metrik) in Baden herrschend.

R. Wessely: Vereinfachte gr. Schulgr. I Formenl. 04 (113 S. In der Formenlehre, nam. Verbum viel weggelassen und dafür lose Formen im Anhang erklärt. Präpos. Wichtigstes a. d. Synt., Homer. Wichtigste Vokabeln).

Zum Privatstudium: Gramm. u. Lese-Übungsb. meist verbindend. W. Barth: Unterrichtsbriefe f. d. Selbststudium d. gr. Spr. 03. A. Koch: Der kleine Grieche [6] 95 (119 S. Sedez; zur Wiederh.); E. Koch: Altgr. Unterrichtsbriefe [2] 98. H. Meltzer: Gr. Gr. 00 (Sedez 124 S.). Zu leichterer Repetition wollen dienen H. Menge: Repetit. d. S. [5] 02 u. Zuschlag: Der versetzte Griechisch-Schüler 02. Aus der »Kunst der Polyglottie« W. Schreiber: Prakt. Gr. d. altgr. Spr. 90 (186 S. m. Übungsst.). Booch-Arkossy Meisterschaftsystem (zu schwere Fabeln im Anfang). B. Otte im »Hauslehrer« 04/05 (Lehnworte, Odysseestücke).

R. Helm: Anfangskursus für Erwachsene, bes. f. Universitätskurse, nebst Präpar. zu Anab. I u. Od. IX. 04 (32 groſse Lesestücke, anfangs mit lateinischer Umschrift; statt Gramm. 5 Tabellen, Syntax in der Formenl.).

A. Przygode und E. Engelmann: Gr. Anfangsunterricht im Anschluſs an Xen. Anab. 04 (134 S.; Anab. I, 1—10 Praepar., Gramm. und Vokabular gemischt; dann Parad.).

Neugriechisch in Ableitung vom Altgriechischen bieten 1. D. Sanders: Die heut. gr. Spr., deutsche Bearb. von Vincent-Dicksons Handbook. [2] 90 (434 S. I. Gramm. II. Sprachproben von Homer bis jetzt). 2. Hatzidakis: Einl. 92. 3. H. C. Muller: Histor. Gramm. hell. Spr. 92 Leiden (I. Gramm. II. Chrestom. Homer bis jetzt). Nur Neugriechisch lehren: 4. J. Mitscheskis (Prof. am or. Sem. in Berlin), Neugr. Sprachl. 92. 5. Thumb: Die neugr. Volksspr. 95. 6. C. Wind: Lehrb. d. neugr. Spr. [3] 98.

4. Lese- und Übungsbücher, Chrestomathien und Vokabularien, Wörterbücher. Einen eigentümlichen Kreislauf hat der Anfangsunterricht genommen. Mit kleinen Lesebüchern, bezw. Chrestomathien begann man, allmählich fügte man deutsche Übersetzungsbücher hinzu, schuf in Anlehnung an die Grammatik Elementarbücher aus griechischen

und deutschen sich entsprechenden Stücken oder nur einzelnen Sätzen, und jetzt wollen manche Schulmänner wieder mit einem Lesebuch ohne deutsche Sätze bezw., einem leichten Schriftwerke (Anabasis von Xen. oder Arrian) anfangen.

a) Lesebücher und Chrestomathien. Kurz nach den vorher erwähnten Beigaben zu den Grammatiken aus dem Anfang des 16. Jahrhunderts erschien Melanchthons: Institutio puerilis literarum Graecarum 1525. (Matth. 5—7, Paulus Römerbr. 12—13, capita fidei in Hexametern, dann nach einer Rechtfertigung, den Knaben auch Profanes vorzulegen, 140 und 14 Verse aus der Ilias und Odyssee, je 5—10 Verse oder Zeilen aus Hesiod, Sophokles, Euripides, Demosthenes, Plato, Herodot, Theokrit XV und 8 Disticha.) Die Lektüre der folgenden Jahrhunderte ist vorher angegeben. Im 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts waren am beliebtesten die Chrestomathien von Gesner 1755 (Herod., Thuc., Xen., Cyr., Mem., Apol., Theophr., Aristot. Rhet., Plut. Mor., Sextus E., Luc.) und von Schütz 1772 (I. Xenoph. Pol. d. Ath. u. d. Lac., Memor., Platos Phädon, Aristot. Poetik, Plut. Naturw., Lucians Nigrin und M. Antonin; II. aus Herod. u. Thuc., Xen. Cyrop. und Polyb.). Sehr beliebt wurde dann F. Jacobs, I. Lesebuch für Anfänger 1805, [22] Warschauer 1885, anfangs Einzelsätze, aber gleich mit vielen unregelmäfsigen Formen; II. Attika [11] Classen 1886, Athens Geschichte aus Plut., Xen. Thuc., Rednern und Herodot.; III. »Sokrates«; IV. Poesie.

Jetzt gibt es für Anfang und Mittelstufe: M. Bänitz: Zusammenhäng. Lekt. f. U III Pro. 1899. — Fr. Bellermann: Lesebuch [9] 1897 (Ergänzung: Behrend und Hirt: Übungsst. [4] 1904 für III). — Büchsenschütz [5] 1893. — Destinon: »f. U III aus Arrians Anab.« 1883. — Gottschick »für untere und mittl. Klassen« [11] 1891. — F. Grunsky: Lesebuch für die VI (Württembergs) 1901. — Heller »für U. III« [8] 1889. Lattmann »für U III« [4] 1885 (Sagen und mess. Kriege). — Metzger und Schmidt: Gr. Chrestomathie [6] gekürzt von Thierer 1904 (Mythol., Anekd., Gesch., Gespr. Lucians). — W. Ribbeck: Gr. Elementarb. 1891 (je Einzels. nach d. Gramm. und dann zus. Erz.). — K. Schenkl: Chrestom. a. Xenoph. Anab., Kyrup. u. Memor. mit Wörterbuch [11] 1896 (aus d. Anab. nur I—IV, mit willkürl. Einteilung, so dafs Schenkls Anab. IX, 55 = Xen. Anab. IV, 8, 28 ist), in Österreich weit verbreitet. — M. Seyffert: Lesestücke f. mittl. und ob. Klassen [10] 1897. — Sorof: »Chrestom. a. Anab. und Hell.« 1893 (mit syntakt. Anhang). — Stier: »für d. II. Unterrichtsjahr« 1873. — Stoll: »Chrestom. a. gr. Hist. f. d. Mittelkl.« [2] 1883. — Vollbrecht: »f. U III aus Xenoph. Kyrop. und Hell.« — G. Weldig: »f. III bis z. Lektüre des I. Schriftstellers« 1893 (teils Einzels., teils zus. Stücke). — P. Wesener: Gr. Leseb. f. d. Anfangsunt. (37 St. Götter- und Heldensage, zuletzt Krösus und Solon) 1903.

Prosachrestomathien für die oberen Klassen sind: J. A. Bernhard: Schriftquellen z. ant. Kunstgesch. 1898 (besser für Lehrer als Schüler). — E. Bruhn: Gr. Lesebuch f. O II 1893 (mit Anm. Geschichtlich, 14 Stücke a. Plutarch, Aristot., Xen. Memor. und Rednern). — H. Draheim: Auswahl z. schriftl. Übers. in I 1903 (kurze Stücke a. Thuc., Plato, Aristot., Rednern, Äsch. u. Eurip.). — Florilegium Graecum in usum I gymn. ord. coll. a philologis Afranis. 15 fasc. 1889—1901. — W. Herbst u. A. Baumeister: Quellenb. z. alten Gesch. I, [2] 1870 und 71 (von ältester Z. bis Alex. d. Gr.; 330 S. Gute Anmerkungen). — L. Hoffmann: Supplem. lectionis Gr. 1866. — Kraut und Rösch: Anthol. a. gr. Prosa f. ob. Kl. 1895. — Rappold: Chrestom. a. gr. Klassikern (Prosa u. Poesie) [2] 1901. — M. Schmidt: Realistische Chrestom. des klass. Altertums 3 B. 1900—1901 (gr. u. auch lat.; Math., Himmel u. Erde, Technik). — v. Wilamowitz: Gr. Lesebuch 1902 [3] 1904 (I 179, Fabeln u. Erz.; Gesch. u. Polit. von Solon-Cäsar, aus Arist., Arr., Äschylos, Dem., Plut., Pol., Thuc.; II 222, Erd- u. Himmelsk., Math. u. Mech., Medizin, Philos., Altchr., Ästhet. u. Gramm., Urk. u. Briefe. Dazu Einleitungen u. Erläuterungen I 126, II 140).

Endlich für II und I Auswahl aus der griechischen Lyrik: A. Biese: Gr. Lyr. 1902. — Buchholz: Anthologie (I. Eleg. u. Jamb. [5] Peppmüller 1900, II. Mel. und Chor. [4] Sitzler 1898. — M. Seyffert: Lesestück a. gr. u. l. Schriftst. [10] 1897 ($^1/_4$ griech. Dist., sonst lat.). — H. Stadtmüller: Eclogae p.

Gr. 1884. — H. W. Stoll: Anthol. I [6] 1888, II [5] 1883.

b) Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Es ist verfehlt, von Anfang an, das erste Schuljahr hindurch die Schüler mit Übersetzungsbüchern zu üben, welche deutsche Stücke, bezw. Einzelsätze ohne Anschlufs an die Lektüre bieten, wie W. J. Blume Anl. [4] 1887. — A. Dihle, Materialien I [4] 1880. — Th. Drück, Mater. [2] 1891. — F. Francke: Aufg. I und II [9] 1879. — A. F. Gottschick: Beispiels. I [6] 1891. — K. Halm, Anl. I und II [11] [10] 1885 1874. — Rost und Wüstemann: Anleitung I [11] 1877. — M. Seyffert-Bamberg. Übungsb. I [10] 1893. Das Muster mosaikartiger Zusammenstellung einzelner Sätze mit einer Anmerkung zu jedem zweiten Worte war das Buch Halms, das lange in Bayern dominierte.

Berechtigt sind die selbständigen Übersetzungsbücher zur Syntax für II, doch sollen sie sich an die Anabasis und die weitere Klassenlektüre, wenn auch in freier Weise anschliefsen, möglichst zusammenhängende Stücke bieten und auf schwierigere oder seltenere Erscheinungen verzichten. Für O II u. I könnten die Bibliotheken genügende Exemplare bereit stellen.

Bauer-Preufs: Übungsb. II Syntax [7] 1899 und Bauer-Zorn: III f. obere Kl. [5] 1887, bes. in Bayern verbreitet. — Bäumlein-Gaupp: Themata [5] 1895 bes. (auch Wallenstein, Washington u. a.) in Württemb. verbr. — G. Böhme: Aufg. [10] 1892, für heute zu schwer. — G. Bordelle: Aufg. im Anschl. an Lysias 1890. — H. Deiter: Übungsst. nach Anab. I—V 1901. — A. Dihle: Materialien II [5] 1881. — Drück u. Grunsky: Übungsb. III 1896 (Einzels. u. zus. St., auch röm. Gesch.). — O. Eichler: Üb. f. U II 1901 (Einzels. u. zus. St. abw.). — K. Fecht-J. Sitzler 1904 (Einzels. u. zus. St., Auszug a. d. Od.). — F. Francke: Aufg. III [6] 1881. — W. Gemoll: Übungsb. im Anschl. an Herodot I. II. 1884 und 1885 (einseitiger Anschlufs). — A. F. Gottschick: Beispiels. II [4] 1892. — A. Haacke: Mater. [4] 1884. — K. Halm: Elementarb. d. Syntax I [11] 1895, II [9] 1891 von Fesemair (I Einzels., II auch zusammenh. St., zu viel Anmerkungen). — F. Hoffmann: Übersetzungsst. z. Kasussyntax 1893. — P. Klaucke: Aufg. f. obere Kl. 1887 (zus. Stücke nach Anab., Hell., Mem. u. Lysias). — O. Kohl: Übungsb. für II neben und nach Xenoph. Anab. 1903 [3] (zu jeder synt. Gruppe sowohl Einzelsätze als zusammenh. Erz., auch Anab. III—VII). — L. Kraufs: Gr. Stilüb. für I (auch Modernes) [2] 1896. — K. Kraut: Übersetzungsst. für II 1891 (auch Modernes). — Lattmann-Müller: Gramm. Hilfs- und Übungsbuch für U II 1893 (griech. Einzels. a. d. Lektüre, dann deutsche und lateinische Sätze). — H. Menge: Übungsb. z. Übers. a. d. D. 1890. — A. Nikolai: Mater. f. ob. Kl. [3] 1891. — Riekher-Holzer: Them. z. gr. Kompos. 1890 (viel Modernes). — K. Schenkl: Übungsbuch [10] 1901. — Seyffert-Bamberg: Übungsbuch II Syntax [11] 1892 (mit Nachahmung der Anab., sonst aber schwer). — M. Seyffert: Übungsbuch im Anschl. an Xen. Anab. [6] 1879. — E. Weifsenborn: Aufgabens. für O III 1885, für II und I 1892. — Ders.: Aufg. im Anschl. [1]) an Xen. Anab. [4] 1901, [2]) an Hell. (Kasus) [2] 1901, [3]) an Herod. (Modi), Plato, Demosth., Thuc. [2] 1892. — Wendt und Schnelle: Aufgabens. T. II für II und I [3] 1885 (jetzt zu schwer). — P. Wesener: Gr. Elementarb. III Syntax 1904 (Einzels. u. zus. St. abw., Metaphr. aus Anab. IV). Der ganze Cornel zum Übersetzen ins Griechische eingerichtet von R. Volkmann 1874, früher Lübker: Excerpta ex ant. scr. Latina in Graecum s. convertenda 1858. Stück aus Cäsar in Bruhns Übungsbuch.

c) Kombinierte Elementarbücher mit griechischem und deutschem Text und Wörterverzeichnissen. Die Lektüre ist das Ziel des griechischen Unterrichts. Aber um zu derselben zu befähigen, genügt nicht die Erklärung der Formen und die Selbstbildung solcher, sondern es müssen auch, wenngleich in geringerem Umfange, Übersetzungsübungen in die fremde Sprache angestellt werden und zwar wegen der Besonderheit der Orthographie gerade auch schriftliche. So reicht für den Anfang ein Lesebuch nicht aus, wenn auch sein Inhalt sehr interessant ist und den ursprünglichen Originaltext bietet; denn es werden dabei zu vielerlei Formen und Wortarten durcheinander vorgeführt, die systematische Grammatik kann sich nur wenig anschliefsen, und die freien Übersetzungsübungen ohne Buch strengen den Lehrer und den schwächeren Schüler sehr an.

Es müssen also auch gedruckte deutsche Sätze, wenngleich in geringerem Umfang, vorliegen, und die Übungen mit diesen geben um so mehr Gewinn im Anfang gerade, je mehr die deutschen Sätze den griechischen entsprechen. Gemeinsam sind die Paradigmata mit ihren Formen und tunlichst die übrigen Vokabeln, so dafs der Schüler sich freut, das Gelernte gleich wieder selbständig verwenden zu können, und Formen und Worte durch das Herüber- und Hinüberübersetzen als sicheres Gut erwirbt. Sind die Vokabeln gemeinsam, so ergibt sich meist derselbe oder ein ähnlicher Inhalt, so dafs auch hierdurch wieder das Gedächtnis gefestigt wird. Mit Recht ist der alte Schlendrian, nur immer einzelne Sätze des verschiedensten Inhaltes vorzuführen, fast allseitig jetzt verurteilt worden; aufserdem bieten die Einzelsätze, alle aus den Schriftstellern genommen, zu grofse Schwierigkeiten, und die selbstgemachten sind oft zu nichtssagend. Andrerseits liegt allerdings die Gefahr vor, minderwertige Erzählungen, denen man die Mühe und den Zwang anmerkt, zu bieten oder zu viele Schwierigkeiten von Anfang an einzumischen, bezw. stehen zu lassen. Auf letztere Übelstände berufen sich namentlich Grofser, Kaegi, Lattmann, Rothfuchs und Wesener; doch wollen sie am Schlusse gröfserer Abschnitte als Ruhepunkte die zusammenhängenden Stücke eintreten lassen oder nach kurzer Vorbereitung Originalerzählungen. Zu allererst mag den Zusammenhang für die einzelnen losen Sätze nur die Grammatik bilden, allmählich sollen sich aber die einzelnen Sätze zu Gruppen und ganzen Stücken einheitlichen Inhaltes aneinanderschliefsen. Im Anfang reicht eine solche Gruppierung aus, dafs die losen Sätze einen bestimmten Mittelpunkt des Inhaltes haben, z. B. die Beschreibung einer Örtlichkeit. Die sichere und rasche Einprägung der Formen mufs das überwiegende Prinzip sein. Das Prinzip der Vereinigung deutscher Übungsstücke mit den griechischen, bezw. die Übereinstimmung in dem Übungsbuch ist in den neuen Pr. Lehrplänen anerkannt: »U III mündl. und schriftl. Übersetzungen ins Griechische behufs Einübung der Formenlehre, tunlichst im Anschlufs an den Lesestoff.« Mit Recht ist dann die Fortdauer von Einzelsätzen verworfen: »U III Lektüre nach einem geeigneten Lesebuche, dessen Stoff im wesentlichen der gr. Sage und Geschichte entnommen ist; dieselbe hat sofort zu beginnen und bald zu zusammenhängenden Lesestücken überzugehen.« Die Bestimmung des Stoffes ist für die Preufsischen Anstalten jetzt besonders wichtig, da griechische Geschichte nur noch in IV uud O II je ein halbes Jahr gelehrt wird und sonst nur durch das lateinische Übungsbuch von VI und V sowie den Nepos in IV gestützt wird, die Namen aber bis zur Tertia in lateinischer Umformung und Betonung geboten werden. Fabeln und geographische Beschreibungen gehören teils zur Sage, teils zur Geschichte; eine willkommene Beigabe sind Denkverse, namentlich auch Disticha, so dafs auf diese Weise diese interessante und für die Weltliteratur wichtige Gattung der alten Dichtung den Schülern vorgeführt wird. Der Zusatz »Lesebuch, in dem nur solche Wörter und Formen verwendet sind, die dem gewöhnlichen Griechisch angehören« läfst sich bei zusammenhängenden Stücken nicht streng durchführen, ohne grofse Geschmacklosigkeiten hereinzubringen, und setzt sich selbst mit der vorher gebotenen Stoffwahl in Widerspruch. Sagen von Herkules u. poetische Fabeln bieten einzelne Worte, die später in der Schullektüre gar nicht, oder (z. B. in der Odyssee) nur in Zusammensetzungen, bezw. umgekehrt nur mit einem Bestandteile wiederkehren. Es gibt aufserdem eine Menge Worte, welche in die deutsche Sprache übergegangen sind, besonders auf wissenschaftlichem Gebiete; und solche, bezw. ihre Stammworte, soweit sie in anderem, geographischem, botanischem, mathematischem, physikalischem Schulunterricht vorkommen, sollte man nicht ausschliefsen. Neben »der regelm. Formenlehre des att. Dialektes bis zum v. liqu« können die Formen ἐστίν, εἰσίν, ἦν, ἦσαν, ὤν u. a. als Vokabeln nicht fortbleiben. Wird nach Pr. Lehrplan Xenophons Anabasis als erste klassische Schulschrift gelesen, so mufs sich das Übungsbuch möglichst dieser, bezw. den ersten 4, oder auch nur 2 Büchern anbequemen, ohne aber darüber einseitig zu werden. In dem Teile für O III können einzelne

unregelmäſsige Verba nach den ersten Büchern der Anabasis durchgenommen werden, aber nicht alle und nicht systematisch; es ist besser, hier die unregelmäſsigen Verba auch noch in systematischer Reihe vollständig, soweit für die Schule nötig, zu bieten. Was die unregelmäſsigen Formen im I. Teile für U III betrifft, so erlauben sich manche Übungsbücher von vornherein die Vorführung vieler der Art, um den klassischen Text nicht zu verändern, bezw. zu verschlechtern; aber die Jugend verlangt im Anfang, wo ihr Interesse besonders auf die Formen gerichtet sein muſs, nicht so kunstvolle Erzählungen und wird andrerseits im festen Einprägen der regelmäſsigen gestört. Was den Stil betrifft, so hat doch auch W. Scott seine schottische Geschichte für den Enkel mit bewuſstem Streben viel einfacher geschrieben als alle seine Romane. Zu den einzelnen gestatteten Formen aus O III sind auſser dem v. substantivum noch zweite Aoriste zu rechnen, wie ἦλθον ἔφυγον, ἤγαγον und wenige andere. Von regelmäſsigen gleichflektierenden Worten genügt es, das ganze Formenschema durch einzelne Formen der einzelnen Worte zusammen darzustellen; von Ζεύς, ναῦς u. ä. sind alle Formen erwünscht. Da das Verbum doch das herrschende und belebende Wort ist, läſst man am besten den Indik. Präs. Akt. vor allem andern lernen, zumal die Accentregeln einfacher sind als in der Deklination. Von Anfang an aber immer Aktivum und Passivum, oder auch noch Medium dazwischen vorzuführen ist eine Erschwerung durch Vereinigung von 2 verschiedenen Abwandlungen, bezw. durch Hinzufügung einer syntaktischen Schwierigkeit. Am besten wird vor und neben der Deklination vom regelmäſsigen vokalischen Verbum das Aktivum eingeübt auſser dem Perfekt., welches, weil es seltenere Verwendung findet und für zusammenhängende Stücke nicht unbedingt nötig ist, bis hinter den Schluſs der Deklination aufgespart werden kann. Im Anschluſs an das Gelesene sind »einzelne syntakische Regeln« wie es in den Pr. Lehrpl. 1891 treffend hieſs, »induktiv abzuleiten«. Eine wesentliche Erleichterung bieten auch die Übungsbücher, welche den Dualis von Anfang an nicht berücksichtigen und erst nach der Deklination oder im Verlauf der Konj. gelegentlich zusammenfassen. So wird ein guter Stufengang hergestellt mit Kombination, ohne daſs die Übersicht verloren geht. Durch groſse Einfachheit zeichnet sich die Methode aus, welche genau der Grammatik nachgeht und die Deklination nur mit ἐστίν, εἰσίν, ἦν, ἦσαν, ἔχει und εἶχεν vermischt, aber auch durch öde Langweile, den Tod der Lernfreudigkeit.

Die Wörterverzeichnisse sind für alle, oder wenigstens für die ersten Stücke abschnittsweise einzurichten, zum Schlusse ist jedenfalls ein alphabetisches deutsches Verzeichnis nötig. Ein alphabetisches griechisches ist nicht notwendig, da ein einzelnes griechisches Wort leicht unter seiner Rubrik aufzufinden oder aus dem Zusammenhang zu erschlieſsen ist. In den einzelnen Verzeichnissen hat seinerzeit Perthes durch Druck die wichtigeren von den unwichtigeren Vokabeln geschieden; diese bequeme Methode, um auf seltene Worte und verfrühte Formen nicht zu verzichten, birgt eine Selbsttäuschung in sich und erweckt die irrige Vorstellung, als ob der Vokabelstoff mäſsig und einfach sei; besser werden alle Vokabeln gelernt und nicht einige als Aufgabe, andere nach Belieben der Schüler; bezw. mag der einzelne Lehrer selbst aussuchen, welche er lernen lassen will, und soll nicht durch den Druck fest gegunden sein. »Einprägung eines angemessenen Wortschatzes« Pr. L. bildet neben der Formenlehre eine unerläſsliche Grundlage. Es empfiehlt sich im Übungsbuch auch noch eine Zusammenstellung nach der gleichen Form und dem gleichen Stamm; der Anschluſs an die Lektüre mit Rücksicht auf die begleitende Grammatik gewährleistet eine leichtere und sichere Aneignung. Durch diese Einrichtung der Übungsstücke und Wörterverzeichnisse werden die sonst beliebten besonderen Vokabularien unnötig: E. Ditfurt [5] 1875; P. Dörwald 1903 (15 Gruppen, darin etymol. Einteilung); A. F. Gottschick [5] 82 (etymol. und dann sachlich); Th. Kraft 72 (grammatisch geordnet); O. Kübler [12] (alphab. und etymol.) 1902, jetzt mit einigen Lesest. aus der Anab., als einziges Hilfsbuch neben der Gramm. in U III benutzt; Scholl 70, B. Todt [5] 86 (406 zur Dekl., dann sachlich); endlich die an die Anabasis an-

geschlossenen von A. Schaubach 73 (alphab. und etymol.) und A. Matthias [2] 86 (15 Gruppen). Unnötig sind auch die zu Homer von Schneidewin: Hom. Vokab., sachlich geord. 83, Retzlaff: Vorsch. zu H. 81, Weinkauff: Hom. Handb. 68. Empfohlen wurde das mechanische Vokabellernen nach selbständigen Vokabularien durch eine Direktorenversammlung, die Pr. Lehrpläne 1891 schrieben mit Recht vor: »Auswendiglernen von Wörtern, soweit sie für das Lesen nötig sind, mit Ausschlufs besonderer, nicht an die Lektüre angelehnter Vokabularien,« die von 1901 nur: »Einprägung eines angemessenen Wortschatzes.« Der Lehrer mufs bis in die I neue Vokabeln abfragen, in etymologischer oder sachlicher Verbindung mit früheren.

Vorzüglich in ihrer Art ist die Sammlung von Redensarten: »Sprechen Sie Attisch? Moderne Konversation in altgriech. Umgangssprache.« 1889, aber nur für altgriechische Kränzchen.

Von den kombinierten »Elementarbüchern« oder »Lese- u. Übungsbüchern« der neueren Zeit scheinen nicht mehr in Gebrauch zu sein die von E. Berger und H. Heidelberg, A. Dominicus, R. Enger, Feldbausch und Süpfle, Gropius (»Vorschule«, »Deutsche Vorlagen«), R. Kühner, Ed. Kurtz, G. Stier.

Die beliebtesten anderen sind:

E. Bachof: Gr. El. [3] 1902 (vom 6. Stück an Erzählungen; in der I. Dekl. zugleich Präs. Akt. u. in der II. Präs. Pass. verschiedenster Verba; zu den unregelm. Verben nur deutsche Beispiele, systematisch im Anschlufs an Anab. I: Nasalkl. = Anab. I, 1 u. 2; Klasse ν, νε = I, 3).

M. Bänitz: Gr. Übungsb. [2] 1896 (teils Einzels., t. zus. St. aus der pers.-gr. Gesch., in II, 2 nach Anab. deutsche Sätze erst Synt., dann v. anom).

Bauer-Stapfer Gr. Übungsbuch [9] 1892 (die Einzelsätze überwiegen, namentlich im deutschen Teile), besonders in Bayern eingeführt.

Th. Drück u. F. Grunsky: Gr. Übungsbuch 1896 (gr. u. d. Einzels.; nach Abschnitten zusammenh. Stücke in I gr. u. d., in II d.; in I einfache Konj. mit Dekl. verb.) für Württemberg berechnet.

G. Dzialas: Gr. Übungsbuch I. und II. Teil [8] und [4] von W. Ribbeck 1890—91. (Einzelsätze zur Formenl. abschnittsweise und am Schlufs zusammenh. Stücke; in den Einzelsätzen aber zu Verschiedenes.

O. Eichler: Gr. Übungsbuch U III 1898, O III 1899 (Gute, z. T. originelle Einteilung und Verbindung von Konj. u. Dekl. Zusammenh. Stücke nach v. mut.; in II Einzels. u. zus. Stücke abwechselnd; die gr. Stücke sehr lang).

K. Fecht - F. Sitzler: Gr. Übungsbuch für U III [4] 1902, O III [2] 1900 (Einzels. und abschnittsw. zusammenh. St.; einfache Teile der Konj. mit Dekl. zusammen; Vokabeln ungleichmäfsig in Anmerkungen und Vokabular; in II auch Metaphr. n. Anab. I. II).

B. Gerth: Übungsb. U III [5] 1903 O III [5] 1903. Sorgfältiger Stufengang im einzelnen; mit der Dekl. etwas Konj. verbunden, kein Aorist. Einzels. u. abschnittsweise zus. St).

Chr. Herwig: Lese- und Übungsbuch [4] 1903. (Nur zusammenhängende, z. T. schwere Stücke, aber mit gutem Inhalt. Akt. Med. und Pass. aufser Perf. während der Dekl.; Wortschatz sehr grofs; das Vokabular überwuchert den Text;) geeignet bes. für die älteren Schüler der Reformg.

V. Hintner: Gr. Lese- und Übungsbuch [4] 1896 (zur Gramm. von H.); Einzelsätze und besondere, zusammenh. Stücke; seltenere Vokabeln.

F. Hüttemann: Übungsbuch im engen Anschlufs an Anab. 1894—95 (in I. die va μι nur in deutschen Beispielen; in II. nur deutsche Stücke nach Anab. I, 5 bis III 5).

A. Kaegi: Gr. Übungsbuch I [8] 1904 (Einzelsätze mit 8 eingeschobenen und 2 längeren nachgeschobenen Erzählungen von o Dekl. an Präs. Akt. u. Pass., Konj. mit Dekl. vereint; anfangs zu viele Vokabeln, überhaupt viele Anmerkungen). II [7] 1904 (teils Einzels., t. zusammenh. St.; nur deutsche zur Syntax, Metaphr. v. An. I—III).

E. Koch: Gr. Elementarbuch 1894 (von Anfang an zweite Aoriste neben Präsens; unübersichtliche Verteilung; zu viele Einzelsätze).

O. Kohl: Gr. Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis U III [6] und O III [4] 1904 u. 03 (möglichst bald zusammenh. Stücke, Vokabeln meist nach der Anabasis, mit der Dekl. zusammen das Aktivum aufser Perf., genaue Stufenfolge; die unregelm. Verba systematisch gr. und

deutsch, sowie auch nur deutsch nach Anab. I; deutsche St. zur Syntax nach Anab. II und auch in system. Ordnung.)

J. Lattmann und D. Müller: Übungsb. für U III [4] 1894, für O III [3] 1890 (in U III die ganze Formenlehre; dazu soll vom 2. Viertelj. an Ls. Lesebuch kommen; in O III die Syntax mit vielen Regeln und Beisp. und Wiederholung der Formenl.; verwickelte Anordnung).

H. Meurer I und II [2] 1896 (zusammenh. Stücke, die deutschen entsprechen; etwas schwer, weil nicht genug Unterabteilungen; im Anfang eintönig, weil Tempusbildung aufser Imperf. erst spät).

Alb. Müller: Gr. Lese- und Übungsbuch 1893 (46 Lesestücke, davon 36 über die mess. Kriege; die deutschen Stücke entsprechen; der induktive Lehrgang zu künstlich).

J. Pistner-Lang: Übungsb. I. II [3] 1901 u. 02 (Einzels., sehr wenig zus. St., I von α bis Pron. nur Präsentia u. ἦν. 203 S. ohne v. li.; II 219, zu den unregelm. V. zu viel Sätze) zu lange Vorbereitung vor d. Schriftsteller in Bayern.

Chr. Ostermann-Drygas: Übungsb. [8] 1898 (Einzelsätze; allm., bes. am Ende zusammenh. Stücke. Metaphr. aus Anab.).

K. Schenkl: Gr. Elementarbuch [19] umgearb. v. H. Schenkl u. F. Weigel im Anschlufs a. d. Gramm. Schenkl-Hartel-Weigel, 1904. 248 S. (Anfang mit η u. λύω-ουσιν. Mehr Einzels. als zus. St. Zur Syntax 15 S. deutsche Sätze) in Österreich.

K. Schenkl und W. Hensell: Übungsb. zu Curtius-Hartel [17] 1899 bes. in Österreich. (Einzels. u. abschnittsw. gr. zusammenh. Stücke, aber in I nicht deutsche, weil der Lehrer sie selber variieren könne; in II deutsche Stücke zu μι und unr. V. im Anschlufs an Anab. I.; auch Sätze und Stücke z. Syntax; Überwucherung der Wortkunde.)

Fr. J. Scherer und A. H. Schnorbusch: Übungsb. [5] 1896 (Einzels.) zu S. Gramm.

H. Schmidt u. W. Wensch-Günther: Elementarb. [10] 1893 (Einzels. zur Grammatik; dann gr. zusammenh. St.; viele seltene Vokabeln, grofser syntakt. Anhang).

Spiefs-Breiter-Kleist: [17] Ausgabe B nach den Pr. Lehrpl. 1894 (Einzels. zur Gr., aufserdem zusammenh. Stücke; Einübung der Dekl. sehr kurz, in den Einzels. gleich je alle v. contracta, alle muta und alle 4 μι Akt. und Pass. zusammen).

P. Weifsenfels: Lese- u. Übungsb. für III [2] 1903 (von ο an; die regelm. Konj. der v. p. innerhalb der Dekl., Einzels. u. zus. Stücke. Nur gr. Wörterverz. zu den Stücken. Griech. Anhang: Mess. Kriege u. a. zum unvorber. Übers. in O III u. U II).

P. Wesener: Elementarbuch, ursprünglich nur Einzels., seit 1901 umgestaltet I [2] 1904. II [5] 1903. (I Mythol, Erzählungen; dann gr. u. deutsche Einzels. zur Einübung der Formenl. und einige zus. deutsche Stücke, Wörterverz. Mythol. Erz., deutsche Einzels. u. zus. St., Metaphr. v. An. I. II).

M. Wetzel: Lesebuch mit deutschen Übungsst. [5] 1900 (im Anf. mehr Einzels., allm. überwiegend zusammenh. Stücke; am Ende Besonderheiten der v. u. die v. irr., deutsch nach Anab. I. II; synt. Regeln mit den dagewesenen Beispielen ausf).

Für Frankf. Reformgymnasien:

E. Bruhn, Hilfsbuch 1903 I Übersetzungsstoff 213 S. (I Vorkursus vor d. Anab. 20 gr. Stücke. Einzels., Verbum aufser liqu. mit Dekl. verbunden, der Anfang schwer; II Hauptk.: Ergänzung d. F. u. Syntaktisches, im Anschlufs an An. I u. II, Einzels., dann deutsche u. lat. Beisp., teilw. zusammenh.); II Wortkunde u. deutsches Verz. 144 S. (darin Präpar. zu An. I. II).

Für den Anfang mit Homer: R. Agahd, Gr. Elementarbuch aus Homer auf Grundl. des B. von Ahrens 1904. (Systemat. Vorkursus τρέπω u. method. Kursus neben der Lektüre bilden zusammen eine vollst. Formenlehre. Od. IX, 39 bis Ende mit Anmerk. u. Vokabular. 14 Seiten deutsche Sätze. Sachl. Vokabular). Ergänzung 05. Als Fortsetzung: Att. Gramm. u. att. Lesebuch 05.

5. W ö r t e r b ü c h e r und R e a l k o m p e n d i e n. Auf das s. Zeit aufserordentliche Werk von H. Stephanus: Thesaurus l. Gr. Genf 1572 ([3] 1831/65) stützten sich Schrevelius, Hederich u. a., bis wieder der Breslauer Prof. G. Schneider selbständig ein »Kritisches gr. Wörterb.« 1797/98 und wiederholt herausgab. Ein Auszug aus diesem war Fr. W. Riemers Wörterbuch. Auf Schneiders Grundlage bauten weiter Fr. Passow: Handwörterb. der gr. Spr. 1831 und Fr. Rost: Handwörterb. d. gr. Spr., begr. v. Passow, neubearbeitet u. zeitgemäfs umgestaltet von Fr. Rost, Fr. Palm u. a.

1841/57. Stephani thes. wurde mit Benutzung der inzwischen erschienenen Spezialwörterbücher, aber lange nicht erschöpfend 1831/65 von Hase, W. und L. Dindorf neu herausgegeben. Eine selbständige Leistung ist auch W. Papes Handw. d. gr. Spr. [3] 1888, knapper und mit weniger etymol. Fehlern als Passow; dazu als III. Teil Ed. Benseler: Wörterb. d. gr. Eigennamen. [3] 1884. Etwas kürzer sind: Jacobitz und Seiler [3] 1876, Rost-Ameis-Berger [9] 1888, K. Schenkl: Gr. d. Schulwörterbuch, [4] 1883, Suhle u. Schneidewin: Handwörterbuch, K. Koch: Taschenwörterbuch, in kleinstem Druck J. A. E. Schmidt: Handwörterbuch [2] 1898, Prellwitz: Etymol. Verb. d. gr. Spr. 1893. Der modernen Konzentration auf die Schriftsteller, bezw. nur Schulschriften (auch Wilam. Leseb.) huldigen das beliebte Schul-Wörterbuch von Ed. Benseler (1858) seit der 10. Aufl. von A. Kaegi [12] 1904 (981 S.) u. das von H. Menge 1903 (635 S.) mit mehr, aber teilw. unsicherer Etymol.), von dem es auch einen Auszug (530 S. Taschenformat) gibt.

Denen, die kein Griechisch können, suchen zu helfen: A. Hemme: Was muſs der Gebildete vom Griech. wissen? (Wörterb. mit gramm. Belehrungen) [2] 1905 u. H. Flaschel: Unsere griechischen Fremdwörter 1901.

Ein deutsch-gr. Wörterb. (Pape, Rost, Sengebusch, Jacobitz-Seiler) wird auf Kgl. Sächs. Gymnasien gebraucht, sollte aber unnötig sein.

Spezialwörterbücher sollten nur für die erste Prosaschrift, Xenophons Anabasis und den ersten Dichter, Homer geduldet werden, wie auch 03 von der Pomm. Dir.-V. (Wehrmann) anerkannt wurde. Wenn aber die Anabasis und die Odyssee je $^1/_4$ Jahr in der Schule präpariert wird, brauchen die Schüler gar kein Spezialwörterbuch, sondern finden sich leicht in den Benseler-Kaegi oder Menge, ja auch in den Pape hinein. Wörterbücher zu Hellenika und zu Herodot sind durchaus fern zu halten; sollen denn die Schüler sich auſser dem allgemeinen Wörterbuch noch 4 spezielle anschaffen? Gewöhnung an eines macht viel aus.

Empfehlenswert aber sind: das Reallexikon von Lübker [7] 1891, die einzelnen Teile der Gymnasialbibliothek von Pohlmey und Hofmann, und Werke über das Leben der Alten, wie Wägner: Hellas, Guhl u. Koner: Leben der Griechen u. R., sonst Seemanns Kulturbilder a. d. klass. Alt., Hense: Gr. u. r. Altertumsk. 03, Wagner u. Kobilinski: Leitf. der gr. u. r. Altert. 98, Tegge: Komp. d. gr. u. r. Altert. 99, Wohlrab: die altkl. Realien [4] 99 (am knappsten). Solche Werke müssen auch in mehreren Exemplaren von der Schülerbibliothek aus zur Verfügung stehen, teurere mögen auſserdem als Prämien rechtzeitig geschenkt werden.

6. Das erste Jahr und die weiteren grammatischen Übungen. Von den Herbartschen Grundsätzen, daſs der Erziehende sich nicht mit bloſsem Wissen begnügen, sondern für das Gewuſste Interesse erregen, mit dem Wissen das Bewuſstsein des Könnens verknüpfen, kein vereinzeltes Wissen geben, sondern ein wohlverbundenes Ganze gestalten und zum Mittelpunkt des Ganzen die Erkenntnis der sittlichen Ideen machen muſs, treten die ersten sofort beim Anfangsunterrichte, welcher die Grammatik bevorzugt, ein, und zwar so, daſs das meist vorhandene Interesse nicht durch falsche Methode oder Methodenlosigkeit zerstört, vielmehr durch richtigen Stufengang, bei welchem der Schüler möglichst früh selbst findet und verbindet und somit ein sichereres Können als durch bloſses Auswendiglernen erwirbt, gefördert wird, daſs er im Unterricht freudige Selbsttätigkeit entwickelt und zu Hause mit Lust wiederholt. Was die vier Formalstufen Herbarts betrifft, Klarheit, Assoziation, System und Methode, so wird man gut tun, sich dieselben gegenwärtig zu halten, um das Neue für sich klar zu stellen und zur Aneigung zu bringen, um dasselbe mit dem nächst oder sonst früher Gelernten fest zu verknüpfen (Assoziation) und es zur weiteren Anwendung zu verwerten. Meist werden sich nur drei Stufen ergeben, und die letzte Stufe kommt oft nicht in derselben Stunde, sondern teilweise erst nach mehreren in Extemporalien und kleineren Ausarbeitungen zur Geltung. Aber vielfach muſs man den vorauseilenden Schüler gewähren lassen und nicht im starren Schema zurückhalten. Wer genau jedesmal die Stufen einhalten wollte, würde mit langweiligem Mechanismus das Gegenteil von dem, was Herbart erstrebte, erreichen; eine »freiere, elastische Verwendung« empfahl auch O.

Frick in der Weise, dafs man selbständig die Technik beherrschen, sich nicht von ihr beherrschen lassen solle. Immer mufs man sich bewufst bleiben, dafs ohne sichere grammatische Kenntnisse keine sichere und erfreuliche Lektüre möglich ist, dafs die Systematik der Grammatik in der Erziehung zum systematischen Denken einen bleibenden Wert für spätere wissenschaftliche Ausbildung hat; aber die von Dettweiler, Waldeck und Wessely empfohlene und betätigte engere Einschränkung der grammatischen Vorbildung namentlich in der Formenlehre läfst wieder befürchten, dafs hinterher die Lektüre durch viele kleine Nachträge belastet und gehemmt wird. Es gilt die richtige Mitte zu finden, dafs die Grammatik nicht als Selbstzweck übertrieben, aber auch andrerseits nicht im Anfang zu sehr beschränkt wird; Tertianer treiben mit Vergnügen Formenlehre. Dafs dabei an die im Lateinunterricht gewonnenen Resultate und gleichartige Erscheinungen der lateinischen Formenlehre anzuknüpfen ist, heben die österreichischen Instruktionen mit Recht hervor.

Das Alphabet, von welchem in IV schon die kleinen Buchstaben von α bis ϑ in der Mathematik gebraucht werden, wird an manchen Anstalten, allgemein in Baden schon in Quarta gelernt (in Neu-Ruppin an aufgenommenen Fremdworten). Das Ende der einen Klasse noch mit diesem Gegenstande zu belasten, um in der folgenden etwa 4 St. zu sparen, hat wenig Zweck. Wenn aber in IV die Geschichtsbücher und die Wörterbücher zu Nepos wieder die Namen auch in griechischer Schrift böten, so könnte an diesen nebenbei das Alphabet gelernt werden zum Besten der griechischen Geschichte. Solange dies nicht geschieht, wird man die ersten Stunden der U III damit zum Teil verbringen; gutes, langsames Schreiben ist in besonderen Heften längere Zeit zu üben. Das Papier wird dazu, wenn man nicht Schreibvorschriften benutzen will, am besten auch schräg oder senkrecht liniiert, damit alle Buchstaben gleiche Schrägung erhalten. Das Mafs der Schrägung nimmt man einfach in Übereinstimmung mit der deutschen und lateinischen Schrift der Schule; am sichersten aber kommt man mit der senkrechten Schrift aus, die auch bei schlechten Kalligraphen noch deutlich und übersichtlich ist; Schnörkel, wie sie manche Schreiblehrer lieben, sind durchaus zu meiden.

Der Unterricht in der Sprache selber kann entweder mit der Grammatik oder mit einem Schriftsteller, bezw. der Anabasis, oder mit einem methodisch stufenweise vorwärts führenden Lese- und Übungsbuche begonnen werden. Die erste im 15. Jahrhundert befolgte Methode, welche auf lebensvolle Anschauung und Erfreuung verzichtet, war vor 20 Jahren wieder von A. Müller für 6 Wochen im Zusammenhang mit seinen Lehrbüchern eingeführt worden. Die zweite im vorigen Jahrhundert von Jacotot wieder erfundene, ist jetzt von Gronau und Kuthe in Schwetz, bezw. Wismar und zeitweise am Heinrichsgymnasium in Berlin wieder mit der Anabasis versucht und von Gronau auf der Pr. D.-K. 03 warm empfohlen worden; aber diese Methode, welche »dem geistigen Bedürfnis der Schüler mehr entsprechen« soll, regt die 12—13 jährigen Untertertianer von Anfang an zu vielseitg an, schafft ein zu grofses, erst allmählich auszufüllendes Mosaik in den Köpfen und setzt viel geistige Spannkraft bei den Schülern und Lehrern voraus, so dafs sie eher für Erwachsene bezw. U II pafst; sie kann auch bei einem einzelnen Schüler oder sehr wenigen von einem einzelnen Lehrer wohl angewendet werden, aber bei einer gröfseren Klasse läfst sie die schwächeren und die ab und zu fehlenden Schüler im Stich und gestattet innerhalb 1 1/2—2 Jahre keinen Lehrerwechsel, im ersten Jahre auch kaum »vertretungsweise; der Erfolg aber, 8 oder 9 Kapitel im ersten Jahre, entspricht nicht der mühsamen grammatischen Ausschlachtung der Anabasis, während gerade »verständnisvolle Lektüre« als das Ziel dieser Methode galt. Przygode und Engelmann lassen in ihrem Übungsbuch aus § 1 der Anab. 7 Accentregeln, Spiritus, Artikel, ο u. α Dekl. Sing. lernen und wagen des Prinzips wegen nicht einmal eine kleine Vorstufe. Die richtige Mitte zwischen den beiden Extremen hält ein gutes Lese- und Übungsbuch, so dafs sich der Unterricht um den griechischen Lesestoff konzentriert, wie schon der geniale Spanier Vives 1523 empfohlen hat.

Mit der Schreiblesemethode ist in der

1. Stunde zu beginnen, und zwar so, dafs das Schreiben der grofsen Buchstaben erst in der dritten Woche an die Reihe kommt.

Wenn das Alphabet auf die 2 ersten Stunden verteilt wird, lernen die Schüler doch gern schon in der ersten einige Vokabeln, am besten Verba und in der zweiten die Endungen des Indik. Präs. Akt. Besondere Zusammenstellungen von beliebigen Wörtern zum Lesenlernen sind unnötig, man nimmt das erste Lesestück des Elementarbuches. In der 3. Stunde kann man schon Sätze übersetzen lassen, namentlich wenn zuerst nur der Singularis vorgeführt wird, und innerhalb der 3. und 4. St. kann man aufser dem Indik. Präs. Akt. die Deklination von Paroxytonis oder auch Oxytonis auf *ος* zur Anschauung und Einprägung bieten. Zwecklos erschwerend wirkt als Vorstufe die Erlernung von *ὁ ἡ τό, τοῦ τῆς τοῦ*. Ziel ist, wie Herbart sagt, grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit. Die Anfänge der Konjugation und Deklination gleichzeitig in einem Stück induktiv abzuleiten ist schwer, aber eins von beiden mag induktiv geschehen. Die östr. Instruktion läfst das Übungsbuch erst aufschlagen, wenn das Paradigma der *α* Deklination sicher erfafst ist. Der Untertertianer hat nun einen ganz andern Schatz grammatischer Grundbegriffe und ähnlicher Bildungen als der Sextaner und so kann bei ihm viel mehr induktiv gearbeitet werden als bei jenem, dem heutzutage oft darin zu viel zugemutet wird. Andrerseits macht das Lesen noch grofse Schwierigkeit, und es ist ja schon eine Denkoperation, wenn der Schüler vom Paradigma die Endungen *ος, ου, ῳ, ον, ε* oder *ω, εις, ει, ομεν, ετε, ουσιν* abstreift und unter sich vereinigt. Bei dieser Flexion werden auch die wesentlichsten Accentgesetze mitgelernt. Ob die Vergleichung mit der lateinischen us Dekl. das erste Lernen von 8 Endungen erleichtert, ist mir zweifelhaft. Sind die einfachen Paradigmata aus der Grammatik gelernt, so soll jedenfalls die Deklination der anders accentuierten Substantiva auf *ος* und der Neutra, sowie die der *η, α* imp., *ας, ης* hinter *α* pur. her, und das Imperf. u. a. hinter dem Präsens her induktiv gelehrt werden. Ebenso kann man auch bei der 3. Deklination, wenn man eine zahlreiche Klasse hat, zuerst ein einfaches Paradigma in der Grammatik lesen und dann Abweichungen durch Induktion finden lassen; ob man mit den Liquida- oder Mutastämmen beginnt, macht wenig Unterschied. Auf den Vokativ kann man, Personenbezeichnungen ausgenommen, in der 3 Dekl. verzichten. Bruhn bringt Vok. u. Dual. erst am Schlufs der Dekl. u. *ω* Konj. Die Reihenfolge der Kasus No. Ak. G. D. (z. B. *θεός όν οῦ ῷ, α αν ης ῃ, ις ιν εως ει, ύς ύν έος εῖ, θήρ α ός ί*) erleichtert an sich, erschwert aber nach anderer Gewöhnung im Lateinischen. Mit einem einzelnen Schüler kann man durchweg induktiv arbeiten; je gröfser eine Klasse ist, desto mafsvoller mufs man, wie Münch mit Recht hervorhebt, mit dieser Methode in den Grundlagen und ganz besonders im Anfang sein. Die Sächs. Dir.-K. 1899 (Kanzow) erklärte: »Die Erfahrungen mit der induktiven Methode sind vorwiegend günstig gewesen; doch mufs sie vielfach durch ded. Verfahren abgelöst und ergänzt werden.« Die Vokabeln aber soll der Schüler meist zuerst im Lesestück kennen lernen und dann im Vokabular überblicken, von der dritten Woche an täglich 10. Die Substantiva sind immer mit Artikel und Genetiv herzusagen z. B. *ἡ ἐσθής, ἐσθῆτος*, nicht aber unnötig und störend *ἡ ἐσθής, τῆς ἐσθῆτος*. Auch ist nicht zu lernen *ὁ ἡ τό, τοῦ τῆς τοῦ, οὗτος αὕτη τοῦτο, τούτου ταύτης τούτου* usw.; sondern *ὁ τοῦ τῷ τόν, οὗτος τούτου τούτῳ τοῦτον, τούτου τούτῳ τοῦτο*, und ebenso nicht *ἡδέος, ἡδείας ἡδέος*, sondern *ἡδύς ἡδέος ἡδεῖ ἡδύν*, dann *ἡδύ* nebst Plural und endlich für sich *ἡδεῖα*.

Zur Gewöhnung an richtiges Accentschreiben dient wesentlich das Accentschlagen mit dem Zeigefinger der rechten Hand beim Aufsagen der Vokabeln; es ist eine bedeutende Zeitersparnis und zweitens die Gewöhnung an regelmäfsiges Accentsetzen, indem die Finger dann beim Schreiben unwillkürlich dasselbe tun wie beim Hersagen. Die Accente und die Enklisis werden aus dem Lesebuch gelernt. Leider müssen die Schüler noch immer die ganz wertlose Schreibung des Gravis und der Enklisis, des *ι* subscr., der Koronis und teilw. auch des *ν* eph. lernen. Diese, den sp. lenis u. sämtliche ja erst spät erfundene Accente wollen Baumeister, Dettweiler, F. Schmidt, v. Wilamowitz und

Waldeck in den Schülerarbeiten wegfallen lassen. F. Schwarzbach will allgemein nur mehrsilbige Worte und diese nur mit einem einzigen Accentzeichen versehen und am liebsten nach lateinischem Betonungsgesetz aussprechen lassen. Die Accente im Text erleichtern den Schülern jedenfalls aufser der Betonung das Erkennen vieler Formen, die sonst nur aus dem Zusammenhang bestimmt werden könnten; das Setzen eines Accentes (aufser Gravis und Enklisis) in der Schülerarbeit sichert Betonung und Formbildung, ohne viele Mühe zu machen, wie viele erfahrene Schulmänner anerkennen. Weglassung der Accentlehre wird aber nicht, wie E. Bruhn meint, für die v. μι in U III genug Platz schaffen. Die Einteilung der Vokale ist bei der II und I Dekl., die der Konsonanten vielleicht erst bei der III durchzunehmen mit möglichstem Selbstfinden und hinterherigem Nachsehen in der Grammatik. Die Lautgesetze kommen einzeln zur Anschauung und werden wiederholend und zusammenfassend erst am Schlusse der U III, bezw. der Formenlehre in O III in der Grammatik überblickt. Alle Vokabeln sollen vom Lehrer im ersten Halbjahr oder länger selbst vorgelesen werden; alle Sätze nach Perthesscher Vorschrift vorzulesen ist langweilige Einseitigkeit, auch bei den Vokabeln können die zweijährigen Schüler oder die besten der neuen allmählich an Stelle des Lehrers eintreten; jedenfalls ist auf genaues Sprechen zu halten. Jeder Schüler soll jede Vokabel einmal mitsprechen, allein oder wenigstens im Chor, im ganzen, oder bänke- und rottenweise, nachdem einzeln zwei- oder mehrmal vorgelesen ist. Er soll auch alle Vokabeln einmal zu Hause sauber aufschreiben, und zwar soll der Lehrer dies Heft möglichst oft nachsehen; dagegen ist es Zeitverschwendung, ein Wort bei schriftlichem Deklinieren 10 mal ganz schreiben zu lassen, anstatt nur die Endungen und die Accentänderungen. Natürlich haben die Einprägung und das Schreiben zu Hause immer erst zu erfolgen, nachdem dieselben Gegenstände, bezw. ein Lesestück in der Schule durchgenommen sind.

Die Schultafel ist reichlich in Anspruch zu nehmen, und zwar nicht nur so, dafs die vorkommenden Formen hier zergliedert und die Endungen abgezogen und zusammengestellt werden. Griechische Stücke, bezw. Übersetzungen sind an die Tafel ohne Accente zu schreiben und dann mit Accenten zu versehen, bezw. zu verbessern, indem der Reihe nach je ein Schüler ein Wort abliest und den Accent hinzunennt. Dasselbe hat mit den mündlichen und schriftlichen Übersetzungen ins Griechische, bezw. einem Stücke derselben, zu geschehen; viele Zeilen lassen sich ja nicht an die Tafel schreiben. Diese von den Perthesianern für überflüssig erklärten Übungen sind bei den Schülern, welche die VI schon 2 Jahre hinter sich haben, recht dienlich; nur müssen dieselben in kleinem Umfange gehalten werden, und der Wort- und Formenschatz mufs den gelesenen griechischen Stücken entsprechen. Natürlich aber wird man vorher auch mit dem griechischen Stücke selber nach Perthes' und Schillers Empfehlung verschiedene Übungen mündlich anstellen, bei Offenliegen des Buches durch Umstellungen und Veränderungen, z. B. der Personen, der Tempora, Genera und Modi, sowie bei geschlossenem Buche durch deutsches, vielleicht auch griechisches Abfragen und durch eigene Wiedergabe der Schüler. Wegen der fremdartigen Schrift aber und der Besonderheiten der Accente lohnt es hier weniger als im Lateinischen, die gr. Sätze vorzusprechen und durch die Schüler nach Gehör übersetzen zu lassen, als die gr. Sätze oft von den Schülern laut lesen zu lassen. Aufserdem empfiehlt es sich, aus griechischen Stücken zu Hause eine bestimmte Gattung Formen, namentlich Verbalformen herausschreiben und bestimmen zu lassen. Bei der alten Methode kam es vor, dafs die Schüler viele oder alle Formen selbst bilden konnten, aber Formen, die sie selber zufällig noch nicht gebildet hatten, nicht recht zu analysieren verstanden; es empfiehlt sich an der Tafel, wie bei einem Rechenexempel, die Präposition, das Augment., die Redupl., sowie die einzelnen Teile der Bildungssilben abziehen zu lassen, bis der oder die möglichen Stämme übrig bleiben.

Wenn es wünschenswert ist, zuerst das Regelmäfsige fest [illegible]
man doch n[illegible]
noch ängst[illegible]
Deklination[illegible]

für O III aufzusparen, sondern man wird besser die Deklination zusammen abschliefsen, so dafs später nur vokabelmäfsig noch seltenere Pronomina hinzugelernt werden. πλοῦς und χρυσοῦς nehmen manche erst mit φιλέω μισθόω, aber φιλέω und μισθόω stützt sich später gut auf früher gelerntes πλοῦς χρυσοῦς; bei der Vereinigung von χρυσοῦς φιλέω tritt unangenehm Accent-Verschiedenheit ein, und χρυσῆ, ἀργυρᾶ, Ἀθηνᾶ, Ἑρμῆς lassen sich mit τιμάω nicht ohne Störung vereinigen. Ob man νεώς und Μενέλεως unmittelbar nach ος nimmt, oder später, macht wenig aus; an ος knüpft es sich leicht an, später fehlt ein Anknüpfungspunkt, wenn man nicht bis zur Odyssee warten will. Anders steht es bei dem Verbum, wo man ζῆν, σπάω, πλέω usw. nicht sogleich an τιμάω anschliefsen, sondern erst nach den liquiden Verben nachtragen wird. Γραῦς, σῶς, λαλίστερος, manche Perfekte u. a. sind leider noch nicht aus allem systematischen Unterricht verschwunden.

Die liquiden Verba sind im Königreich Sachsen trotz der 7 Stunden unnötigerweise nach O III geschoben; sie können sehr gut auch in einem kurzen Schuljahr in U III durchgenommen werden; meist aufserdem noch einige unregelm. Verba wie ζῆν u. a.

Für die Benutzung der vergleichenden Sprachwissenschaft ist der Beschlufs der Halleschen Philologenversammlung 1867 treffend: »Die Schule ist verpflichtet, für den griech. Unterricht von den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung in der Art Gebrauch zu machen, dafs mit derjenigen Vorsicht und Beschränkung, welche die feste Erlernung des Sprachmaterials verlangt, gleich bei dem ersten Unterrichte die Formenlehre denselben entsprechend gestaltet und eingeübt wird.« Es steigert sich das Heranziehen bei der Lektüre des Homer; aber schon von Beginn soll »judiciöses« (Lattmann) Lernen möglichst das mechanische begleiten und allmählich überbieten, doch bleibt das sichere Wissen, das Können mit geringerer sprachgeschichtlicher Kenntnis wichtiger als ausführliche Erklärung der Entstehung mit langsamerer Präsenz der wirklich üblichen Formen. Schliemann sagt: »Von gr. Grammatik lernte ich nur die Dekl. und Konj., nie aber Regeln.«

Vom Verbum mag im I. Halbjahr das Aktivum παιδεύω oder λύω, sowie der Aor. II eines mutum neben der Deklination gelernt werden und daran sich im II. das Passivum und das Medium anschliefsen; dies ist leichter, als wenn zuerst Präsens Aktivi und Passivi zusammen gelernt wird, und als wenn das syntaktisch neue und schwierige Medium vor dem syntaktisch bekannten Passivum gelernt wird; beim Medium sind zuerst solche Verba auszusuchen, welche die Bedeutung klar erkennen lassen. Teils sind die ganzen Formen, teils die Endungen herzusagen. Wenn man die Tempora der Reihe nach mit allen Verben durchnimmt, z. B. παιδεύω, κτίζω, γράφω, ὀρύττω, φθείρω, so erhalten die Schüler nicht den Zusammenhang und Überblick der Konjugation; an einem vokal. Verbum ist alles zu lernen, nur zum II. Aor. Akt. und M. mufs ein Mutum hinzutreten. Für die Wahl zwischen Behandlung nach Tempusstämmen oder nach Verbalstämmen ist im Gegensatz zum Theoretiker Willmann bezeichnend, dafs die in der Praxis stehenden Schüler von Curtius zu der Reihenfolge der Verbalstämme übergegangen sind. Die einzelnen Verba müssen a verbo hergesagt werden, im I. Halbjahr schon, soweit es gelernt ist, Praes. Fut. Aor. Act., und dann auch Perf. Act., zuletzt noch Perf. und Aor. Pass.; das Fut. Pass. oder Adj. verb. mit nennen lassen, ist eine belästigende Ausdehnung, da es fast immer regelmäfsig ist. Das Einüben geschieht am besten so, dafs man nach dem Abschnurren des Paradigma, bezüglich der Endungen einzelne Teile durchführen läfst, z. B. II. Sing. Ind. durch alle Tempora, oder III. S. Praes. durch alle Modi, oder die 4 Inf. und die 4 Participia in einem bestimmten Kasus; statt der Kette παιδεύω ἐπαίδευσα παιδεῦσαι kürzer und einfacher παιδεύειν παιδεῦσαι. Das Durcheinanderfragen verschiedenster Formen kommt erst an dritter Stelle und ist mehr Probe als Einübung, daher auch mafsvoll und nicht zu früh, namentlich mit langsameren Schülern vorzunehmen.

Den Dualis von Dekl. und Konj. erst nach Beendigung von παιδεύω, vielleicht erst nach den liqu. Verben lernen zu lassen, ist eine bedeutende Zeitersparnis und Erleichterung für die Schüler.

Den Konjunktiv soll man gleich mit ἐάν und ἵνα einüben (ἐὰν παιδεύσω wenn ich erzogen habe) und den Optativ mit εἰ und ἵνα, dann auch mit ἄν; ist das Sätzchen der I. P. auch deutsch gesagt, so reicht es aus, παιδεύσῃς usw. allein weiter sagen zu lassen.

In O III sind nach einer Wiederholung, welche mindestens die v. contr., muta und liquida sowie die dabei gelernten Vokabeln betrifft, die Verba auf μι durchzunehmen, indem mit ϑε und ἑ begonnen wird und die schwereren und seltenern auf ἄννυμι usw. bis hinter die unregelm. auf ω geschoben werden. Manche wollen die unregelm. Verba ω und μι alle systematisch durchnehmen, andere dieselben alle aus der nun zu lesenden Anabasis lernen lassen. Es ist jedenfalls zu wünschen, dafs die Anabasis möglichst früh zu ihrem Rechte kommt. Die erstere Methode schiebt dieselbe zu weit hinaus und nimmt zu viel andern Lesestoff dafür durch, ohne die Lektüre der Anabasis dann in gleicher Weise zum Ersatz beschleunigen zu können. Die letztere Methode reicht nicht aus, da wichtige unregelm. Verba zufällig in den 2 ersten Büchern nicht vorkommen und die νν. μι leichter mit einem Übungsbuch als mit der Anabasis eingeübt werden. Das Richtige liegt hier wieder in der Mitte. Man beginne nach Einprägung der vv. μι sofort die Lektüre der Anabasis und präge während derselben bis Herbst die in den ersten 3—5 Kapiteln, höchstens die im I. Buche vorkommenden Verba ein; dann aber nehme man die Verba nach der Grammatik, je eine Gruppe mit Lektüre abwechselnd, durch, so dafs alle unregelm. Verba bis Weihnachten erledigt sind. Die Verba nur alphabetisch lernen zu lassen, ist ein methodischer Rückschritt. Das letzte Vierteljahr bringt die Wiederholung der unregelm. V. und der sonst nötigen Abschnitte der Formenlehre, während bei der Lektüre schon die Syntax mehr als früher hervortritt.

Eine besondere Wortbildungslehre ist nicht nötig; doch kann dieselbe, wenn sie in der Grammatik steht, mit Nutzen einmal zu Ende der O III durchgegangen werden. Jederzeit aber sind bei Hinzulernen neuer Vokabeln die von früher bekannten, verwandten wieder in Erinnerung zu bringen, damit sich feste Gruppen bilden z. B. δυνατός, ἀδύνατος, dann δύναμις, endlich δύναμαι, bezw. auch δυνάστης-εύω — εία. Daneben sind die gleichartigen Bildungen wie έω — ία, ής — εια, ευω — εία, — σις — μα — τηρ — της masc. — της fem. immer wieder in gröfserer Zahl zusammenzustellen. Bei Adjektiven und Verben sind die vom Deutschen abweichenden Konstruktionen mitzulernen. Sachliche Zusammenstellungen wie στρατός, ὅπλον, τόξον, ἀκόντιον, πέλτη, πούς, ἵππος usw. mit allen Abteilungen werden sich allmählich mehr und mehr bei der Lektüre der Anabasis ergeben.

Die Syntax ist in konzentrischen Kreisen durchzunehmen von einzelnen Beobachtungen in der U III an bis zur U II, bezw. O II. Dies Prinzip haben die neuen Pr. Lehrpläne anerkannt: »U III und O III Einprägung einzelner syntaktischer Regeln im Anschlusse an das Gelesene« und »O III, gedächtnismäfsige Einprägung der Präpositionen«. Was mit dem Deutschen übereinstimmt, soll überhaupt nicht besonders gelernt werden; aus dem Französischen wird man besonders den Teilungsgenetiv und das Passé défini heranziehen; die Beziehungen zum Latein sollen sorgsam beachtet, letzteres aber nicht stetig zum Ausgangspunkt gemacht werden, sonst wird der griechische Satzbau nur als ein lateinischer mit einigen Abweichungen, nicht aber als eine eigenartige Schöpfung des griechischen Geistes empfunden. Vermöge des unmittelbaren Sprachgefühls, wird hier im Anfange manches schon nach der ersten Anschauung miteinander verbunden. Zu den wichtigen Erscheinungen und Abweichungen vom Deutschen soll ein Musterbeispiel gelernt werden, entweder ein einfacher Prosasatz, möglichst aus der Anabasis, oder ein Denkvers, nicht aber Stellen der noch nicht gelesenen Ilias, wie Wendt will. Wo die benutzte Grammatik nicht genug bietet, besonders bei den Präpositionen läfst man Stellen der Anabasis, namentlich schon gelesene, nachschlagen; auch mögen die Schüler zu einigen §§ Beispiele selber erfinden oder aus dem Gelesenen ausschreiben. Einen systematisc[illegible] ntax erklärt [illegible] schnei- [illegible] der

syntaktischen Einzelheiten nach Gruppen in eine systematische Übersicht sichert das Gelernte; nur muſs die Syntax der Schulgrammatik sehr kurz sein, bezw. eines der genannten Schemata eintreten, sonst entsteht statt der Übersicht ein unnützer, gelehrter »Betrieb.« Besonderheiten der Lektüre kann, soweit sie nicht das Wörterbuch bietet, das eigene Nachdenken des Primaners erklären. Auch stilistische und rhetorische Erscheinungen mögen, wie R. Menge rät, in wenigen besondern Stunden zusammengestellt werden; durch die Erklärung der einzelnen, wo sie vorkommen, wird aber die Lektüre selbst nicht beeinträchtigt.

In U III wird die Kongruenz zum Subjekt im Neutr. Pl. und im Dual kennen gelernt, einiges vom Artikel und Pronomen, bes. Dem. dir. Refl. u. Fragewort, einiges vom Accusativ, Genetiv und Dativ, alle Präpositionen mit 1 u. 2 Kasus, sowie einige andere, die Grundzüge der Genera (schon 20 Media), die Tempora im Ind., Imp., Inf. und Part., namentlich der Aorist.; Konj. in Hauptsätzen; vom Satzgefüge ἐάν, εἰ, ἵνα, einfache Temporal- und Relativsätze, einfache Infinitivkonstr. und das Partic. coni. und absolutum. In Obertertia kommt durch die Komposita der v. μι und die unregelm. Verba, sowie die Lektüre zweier Bücher der Anabasis soviel Material der Kasuslehre zusammen, daſs es sich hier schon lohnt, im letzten Vierteljahr dieselbe in der Grammatik durchzugehen, soweit Beispiele früher vorgekommen sind. Dabei wird man in der Anabasis die besten Beispiele aus Buch I, bezw. auch II aufschlagen lassen; auſserdem kann man schon einige Denkverse aus dem Übungsbuch oder der Grammatik lernen lassen. Die Präpositionen werden sämtlich zusammengefaſst und auch die mit 3 Kasus am einfachsten nach der Märkischen Regel gelernt. Einzelne Kapitel der Anabasis kann man für besondere Abschnitte der Grammatik ausnutzen, nur nicht die 7 Bücher der Reihe nach in der übertriebenen Weise von Rehdantz. In der Syntax können die Kondicionalfälle im Anschluſs namentlich an Anabasis I, 3 und mehr noch II, 1, 2, 5 eingeprägt werden; diese und alle Verbindungen ἄν verlangen als eigenartig eine ganz besondere Wiederholung. Eine solche Vorbereitung ermöglicht es, daſs man in U II im Sommer die Kasuslehre systematisch wiederholt und ergänzt, und im Winter die Syntax des Verbum, sowie des Artikels und Pronomens systematisch in der Grammatik durchnimmt, soweit Beispiele bisher in der Lektüre vorgekommen sind. Die Pr. L. bestimmen jetzt für U II: »Syntax des Nomens, sowie die notwendigsten Regeln der Tempus- und Moduslehre. Die Durchnahme der Syntax erfolgt, soweit nötig, systematisch, indem das bereits Vorgekommene zusammengefaſst und nach dem Lehrbuch ergänzt wird. Einprägung von Musterbeispielen, Wiederholung der Formenlehre;« doch sind Teile der Moduslehre schwerer als die für O II aufgesparte Lehre vom Inf. und Part. Die einzelnen Gymnasien mögen ihre Jahrespensen in der Grammatik bestimmt abgrenzen, mit einem Minimum der vorläufigen Einprägung, das der Lehrer nach Lust und Möglichkeit überschreiten darf. Für O II bleibt dann die Wiederholung mit Ergänzungen, so daſs »die system. Grammatik hier abzuschlieſsen ist« (Pr. L.) und für I gelegentliche »Wiederholungen und Zusammenfassungen auf allen Gebieten je nach dem Bedürfnis« (Pr. L.). Auch in O II kann man gelegentlich einen Teil der Lektüre noch einmal besonders für die Syntax durcharbeiten; das häusliche Eintragen der Sätze (Baethke) nimmt aber den Schülern zu viel Zeit. Die beste Vorbildung zur systematischen Grammatik bleibt strenges Konstruieren in der Lektüre, doch soll die syst. Grammatik nicht Selbstzweck sein, sondern hauptsächlich Zusammenfassung der Einzelheiten im Dienste der Lektüre.

Infolge einer früheren Übertreibung, daſs alle Erfolge des Unterrichtes nach dem wöchentlichen Extemporale berechnet wurden, waren Schreibübungen durch die preuſsischen L. 1891 von U III bis U II auf alle 14 Tage beschränkt. Infolge der wieder dadurch entstandenen Schädigung der grammatischen Sicherheit, auf die Bamberg, Kohl, Meister, Müller, Uhlig, Wendt u. a. hinwiesen, sind mit Recht 1901 neben mündlichen Übungen wieder »wöchentliche kurze schriftliche Übersetzungen« von U III bis U II eingeführt »tunlichst im Anschluſs an den Lesestoff«. Namentlich in den ersten $1\frac{1}{2}$ Jahren sind die wöchentlichen gram-

matischen Abschnitte so reichhaltig, dafs eine schriftliche wöchentliche Übung als Abschlufs und Kontrolle nötig ist, und weiterhin wird der geringe Zeitaufwand voll ausgeglichen durch die Sicherheit und Schnelligkeit der Lektüre, die in den letzten Jahren vor 1901 immer durch die einzelnen grammatischen Versehen und Unsicherheiten gehemmt wurde. Für III heifst es »teils Haus- teils Klassenarbeiten«, für U II »vorwiegend Klassenarbeiten«, aber allgemein sind wegen der Unsicherheit der selbständigen Arbeit Extemporalien den häuslichen Exerzitien vorzuziehen, die Bonitz ganz verwarf, und dazwischen Klassenexerzitien, bei denen Übungsbuch oder Grammatik benutzt werden darf, einzuschieben. Es müssen diese aber, wie Herbart, Frick und Friedel treffend verlangen, den Schüler so vorbereitet mit Worten und Können finden, dafs er nur wenige Fehler macht. F. A. Wolf sagt: man prägt sich die Grundkenntnisse einer Sprache am besten ein, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl als syntaktische Redeweisen. Griechisch nach griechischem Vorsprechen niederschreiben zu lassen, hat lange nicht den Wert, wie bei einer lebendigen Sprache; unter sonst gleichen Schülern haben dann anfangs den Vorzug die, welche länger bei dem einen Lehrer gewesen sind. Mehr lohnt, was Koch auch empfiehlt, ein kleines Prosastück auswendig lernen und aus dem Kopf niederschreiben zu lassen. So lernen die Schüler sorgfältig lesen. Im Anfang wird man nur Formenextemporalien geben, bezw. zu einer häuslichen Abschrift in der Klasse Formen hinzudiktieren und allmählich zu losen Sätzen und zusammenhängenden Stücken übergehen, doch so, dafs am Schlufs noch einige Formen besonders diktiert werden, solange eben Formenlehre eingeübt wird. Dieselben sind im Anfang auch mündlich erst zu üben, doch nicht so, dafs sich die Gescheiten und Faulen darauf einfach verlassen. Dafs die Stücke möglichst bald, d. h. gegen Ende der U III zusammenhängend werden wie die in der Lektüre vorkommenden, ist wünschenswert wegen der Lektüre der Anabasis, damit ein vorbereitendes Verständnis für Verbindung der Sätze sich bildet (z. B. »zuerst« πρῶτον μὲν und dann δὲ ohne deutsches »zwar« u. »aber«). Die zusammenhängenden Extemporalien werden mit längerer Lektüre der Anabasis und der Hellenika vollkommener werden. Wie früher Formen, so können sich jetzt einzelne Redensarten und lose Sätzchen der Syntax anschliefsen, wenn dieselben sich nicht gut im zusammenhängenden Text, ohne denselben zu überladen, anbringen liefsen; denn immer mufs eine gewisse Einfachheit und Natürlichkeit im zusammenhängenden Text gewahrt bleiben. Seltene Formen, Worte, Redensarten und synt. Eigentümtümlichkeiten sind grundsätzlich fern zu halten; in England wurden einmal, wie Wiese in Proben zeigt, in den papers die Vokative vieler Worte der III. Dekl. als Prüfstein verlangt. Die Extemporalien haben sich im Wortschatz und anfangs auch im Inhalt an die Lektüre anzuschliefsen. Kurze, einfache Auszüge sind am besten, statt deren bisweilen Ausführungen eines einzelnen Teiles eintreten oder andere Darstellungen, welche den in der Lektüre gebotenen Verhältnissen entsprechen. Zur schnelleren und leichteren Übung verhilft in II ein Übungsbuch, welches, da wenig gebraucht, von der Anstalt in der nötigen Zahl Exemplare angeschafft werden könnte; aber auch wenn ein Übungsbuch vorhanden ist, soll der Lehrer seine Extemporalien nach der jeweiligen Lektüre ausarbeiten. In O II empfiehlt es sich, da die Syntax hier erst abgeschlossen wird, nach Abschlufs eines Teiles derselben oder eines Lektüreteiles ein Extemporale zu diktieren, öfter auch dasselbe nur in das Diarium, teilweise an die Tafel schreiben zu lassen und in der Klasse zu korrigieren. Zur Erhaltung einiger grammatischer Sicherheit bei der Lektüre ist solches Diktieren von wesentlichem Vorteil, schützt auch vor oberflächlicher Wiederholung, bezw. Wiederholung nur nach einer gedruckten Übersetzung, fördert also in beiden Richtungen die Lektüre und empfiehlt sich deshalb auch in I, wie es in Sachsen, Württemberg und Österreich und jetzt auch wieder in Preufsen geschieht, wo man beobachtet hatte, dafs seit Beschneidung der griechischen Arbeiten minder sorgfältig gelesen wurde. Bolle hält (Z. G. 02) neben mündlichen Übungen nur Formenextemporalien, Baltzer (M. f. h. S. 02) Satzext. im Interesse der Lektüre für nötig. Sind Schüler in einen Geschichtsschreiber gut eingelesen, so erzählen sie

mündlich selber gelegentlich gern auch in griechischer Sprache wieder. Ein Kuriosum war in Glogau 1871 die Sommer-Ferienarbeit der U II: griech. Auszug aus Od. III.

Beim Korrigieren empfiehlt es sich, die Accent- und Spiritusfehler über den Buchstaben durchzustreichen; dies erleichtert dem Schüler die Erkenntnis und dem Lehrer die Übersicht. Da durch Extemporalien die Schrift verdorben wird, ist auf besonders gute Schrift bei der Verbesserung zu halten, die in U III am besten auf der Nebenseite erfolgt. Ob der deutsche Text erst niedergeschrieben werden soll, um dann ins Reine übersetzt zu werden, oder gleich die griechische Übersetzung, um so abgegeben oder noch einmal erst ins Reine umgeschrieben zu werden, hängt von der Zeit, von der Schwierigkeit der Arbeit und von der Fähigkeit der Schüler ab; deutsches schriftliches Diktat, griechisches Unreine und Reine nimmt zu viel Zeit in Anspruch; zwischen den drei anderen Arten mag man abwechseln. Übersetzungen aus dem Lateinischen, wie sie Lattmann empfiehlt, sind jetzt schriftlich zu schwer, können aber gelegentlich mündlich versucht werden. Die Ausdehnung der Arbeiten ist so zu bemessen, daſs einerseits nicht die Fertigkeit unnötig mit Beschränkung der Lektüre gefördert und andrerseits nicht die selbständige Sicherheit der Lektüre beeinträchtigt wird. »In deren Dienst gehören sie,« sagt Matthias »nicht in den Dienst der Kriminalpädagogik; deshalb rechne man Accentfehler nicht zu den Todsünden. Aber gramm. Sicherheit ist erste Voraussetzung für die Lektüre.«

7. Die Lektüre. Auf sichere grammatische Kenntnisse und reichen Vokabelschatz gründet sich die Lektüre als das Höhere, bei der das sprachliche und sachliche Verständnis von Schülern und Lehrern gemeinsam verarbeitet wird; in derselben sollen die einzelnen Geisteswerke als einheitliche Kunstwerke verstanden, sollen die dargestellten Persönlichkeiten und Verhältnisse und die Schriftsteller in manigfaltiger Art einwirken mit Beziehung auf die Jetztzeit, das ganze Leben der Griechen angeschaut und ihr Bestes in Geist und Gemüt aufgenommen, endlich der Geschmack für gute Darstellung entwickelt und durch Übersetzen der deutsche Ausdruck reicher und geschmeidiger gemacht werden. Eine Sichtung der möglichen Literatur ist anzustellen nach den Gesichtspunkten: Welche Werke sind am geeignetsten, um in der gegebenen Zeit in das altgriechische Wesen einzuführen? Was muſs also jeder Gymnasiast in der Schule vor dem Abiturientenexamen gelesen haben? Was ist noch zur Auswahl zu empfehlen? Was darf auſserdem in den Bereich gezogen werden? Was soll entschieden nicht in der Schule, bezw. auch nicht in Übersetzungen gelesen werden? Dabei sind die wichtigsten Gattungen der gr. Literatur, soweit sie echtgriechisches Wesen darstellen, auf die Weltliteratur eingewirkt haben, dem Schülergeiste angemessen sind, historischen und philosophischen Sinn wecken und bilden, zur sittlichen Hebung und zur Läuterung des Geschmackes dienen, endlich auch den Zusammenhang von moderner Wissenschaft mit altgriechischer zeigen, zu berücksichtigen; zugleich ist mehr auf den inneren Zusammenhang und Stufengang des griechischen Unterrichts als auf den Zusammenhang mit dem jeweiligen übrigen Unterricht zu achten. Wenn auch die Zeiten einseitiger Bewunderung des »vollkommen edlen und schönen Hellenentums« wie eines festen Zustandes vorüber sind und historisch-kritisch jene Entwicklung geprüft und mit späterer, namentlich auch heutiger Entwicklung unseres Volkes oder der Menschheit verglichen wird, so wird man doch klassische Schriftsteller und zwar auſser Homer und Herodot nur attische wählen, zu denen noch Plutarch, sonst aus hellenistischer Zeit nur gelegentlich einzelne Proben hinzukommen dürfen. Der Zug der 10000, bis sie *θάλαττα* jauchzen, die Verteidigung des Vaterlandes durch die Kämpfer der wenigen Griechen gegen die zahllosen Perser bei Herodot, der Kampf der zwei Hauptmächte im griechischen Volke bei Thukydides und in den Hellenika, die Ohnmacht der einzelnen Stämme gegen den Makedonierkönig und die freiheitglühenden Reden des Demosthenes, ethische Dialoge Platos, endlich Odyssee und Ilias, sowie ein oder zwei Dramen von Sophokles sind der feste Kern, der jedem Gymnasiasten zum Genuſs durch Arbeit geboten werden soll, und um den sich anderes nach Wahl bis zu einem Viertel der Zeit gruppieren kann.

Daraus ergibt sich auch das Prinzip: den Hauptlesestoff für jede Klasse nach der Vorstufe müssen abgeschlossene Werke bilden, aus denen man nach Bedürfnis einzelne Teile ausscheidet, Chrestomathien dürfen nur hier und da eine Ergänzung bieten. Schleiermachers Empfehlung von chrestomathischem Anlesen im Unterricht, so dafs das Fortlesen immer mehr dem Privatfleifs überlassen werde, entspricht nicht den heutigen Schulverhältnissen. Weifsenfels unterscheidet 1. Chrestomathien, die das Ganze einer Literatur bieten, 2. Chrestomathien aus einzelnen Autoren der Schriftwerke, 3. Ergänzungschrestomathien. Von diesen würde die 1. Art eine kostspielige Zusammenstellung aus 2. und 3. bilden. Die erste Lektüre bieten für die Vorstufe meist sozusagen kleine Chrestomathien in den Lesebüchern, dann folgen ganze Schriftwerke und endlich diese wieder mit Einzelergänzungen. Mit Chrestomathien begann der griechische Unterricht in der Humanistenzeit, der Not gehorchend, aber hauptsächlich schöngeistiger, anfangs auch theologischer Art. In dem letzten Jahrzehnt erstreben die modernen Chrestomathisten eine Verbindung des gesamten modernen Lebens auch besonders in sozialer und naturwissenschaftlicher, medizinischer und technischer Richtung mit dem Altertum als notwendig für die Erhaltung des griechischen Unterrichts. So sagte 1898 F. Bölte: das klassische Altertum werde sich zu einer Orientierung über die wichtigsten Lebensgebiete nur mit Hilfe einer umfassenden Chrestomathie benutzen lassen, in der namentlich das naturwissenschaftliche und sozial-politische Gebiet vertreten sei, ebenso wollte Max Schmidt mathematische, naturwissenschaftliche und geographische Proben bieten und R. Herzog, der sie offen ein »notwendiges Übel« nennt, Texte aus Inschriften und Papyri anhängen und die Hellenistik mehr berücksichtigen. Dem älteren Standpunkt entspricht mehr das Florilegium der Meifsener Lehrer und der Plan der reichhaltigen Ergänzungschrestomathie von Weifsenfels (Z. G. 1903), geschichtliche Auswahl bieten Bruhn, Herbst und Baumeister, die Realien M. Schmidt, eine Vereinigung aller endlich von Wilamowitz, welcher allen modernen Wissenschaftlern zeigen will, dafs die Anfänge ihrer Wissenschaften und zwar nicht zu verachtende, sondern fruchtbare, nur lange Zeit nicht ausgenutzte sich bei den Griechen finden. »Wer vieles bringt, wird allen etwas bringen« ist die Stärke und Schwäche des Buches, in der Weise, dafs für Studenten und Lehrer die Stärke, für die Gymnasiasten die Schwäche überwiegt. Gegenüber den mehrfach übertriebenen Lobeserhebungen und Empfehlungen in der Monatsschrift für höhere Schulen, in wie vielfacher Weise dies Buch fruktifiziert werden könne, vermifsten Cauer, Weifsenfels und Glombick genügende Rücksicht auf schöne Form bei der Auswahl und die Mehrzahl der Lehrer folgte Alys Wahl zwischen Humanismus und Historismus auf der Schule, und die Hallesche Philologenversammlung 1903 überliefs sich ganz der zurückweisenden Kritik von Weifsenfels, welcher die Mehrzahl der Stücke nach Inhalt und Form für ungeeignet erklärte, so dafs unbilligerweise die Minorität der Verteidiger mundtot gemacht wurde; auch die Berichterstatter der Pr. Dir.-V. 1903 Gronau und Wagner sprachen sich entschieden gegen das Buch aus. Eine vermittelnde Stellung entwickelte P. Cauer, dem die Rhein. Dir.-V. 1902 sich anschlofs, indem er für die Schulen den II. Teil ablehnte, den I. als willkommene Ergänzung begrüfste, und in mehr ablehnender Weise die Versammlung Rheinischer Schulmänner 1904. Anregend wirkt diese Chrestomathie auf Lehrer, welche sämtlich einmal den 2. Teil durchlesen sollten, während ihnen der 1. in den wertvollen Bestandteilen aus den vollständigen Originalen bekannt sein mufs, und ebenso auf Studenten, denen ja auch v. W. selber darüber Vorlesungen hält, und endlich mögen die Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft und Religion auf der Universität auf diesen oder ähnlichen Wissenstoff aufmerksam gemacht werden und denselben gelegentlich im Gymnasium deutsch, event. auch ein wenig griechisch vorführen. Aus dem I. Teil sind die Äsop. Fabeln und Gnomen gut, doch stehen solche schon genug in den III Übungsbüchern, namentlich auch Spruchverse, die hier fehlen. Das Stück Lügenmärchen aus Lucian ist hübsch, »der Jäger« langweilig, »Äsop bei Krösus« ungeschichtlich und störend neben »Solon bei Krösus« (in Übungsbüchern),

alle 3 sehr minderwertig gegen Anab. und Hellenika. Aus Geschichte und Politik werden die Thukydidesabschnitte den Schülern im Thuk. selbst geboten, von Demosthenes statt eines kleinen Stückes Kranzrede besser eine kurze vollständige Rede gelesen, die 3 ausführlichen Abschnitte aus Arrians Anab. sind unglücklich gewählt, da sie für Alexanders Zug und Charakter zu wenig bieten, Cäsars Ende aus Plutarch ist, wenn es nicht mit in Plutarchs Alexander gelesen wird, eine gute Ergänzung, ebenso die Botenrede über die Salamisschlacht aus Äschylos und Stücke aus Plutarch über Perikles, sowie aus Aristoteles' Staatslehre und athen. Staat, vielleicht auch Ti. Gracchus aus Appian; die Polybiusabschnitte über Scipio und die römische Verfassung sind zu schwer im Verhältnis zum Gewinn. Aus dem II. Teile eignen sich Euklidische Beweise, wenn nicht das Übungsbuch der III solche geboten hat (der Pythagoras aber fehlt gerade), etwas Altchristliches kann im Religionsunterricht neben dem Neuen Testament geboten und aus den Urkunden und Briefen einiges vorgeführt werden. Aber statt Platostücke wird besser ein ganzer Dialog gelesen und alle anderen zahlreichen Stücke aus Erd- und Himmelskunde, Mathematik und Mechanik, Medizin, Philosophie, Ästhetik und Grammatik gehen mit ihrer sprachlichen und sachlichen Schwierigkeit und ihrer verwirrenden Zersplitterung, welche doch keine Universalität schafft, über die Leistungskraft von O II und I vollständig hinaus und würden die schon beschränkte Auswahl aus dem reichen Schatz der klassischen Literatur zum Schaden der Gymnasiasten schwer benachteiligen. E. Rohde urteilte: die Schwächen der griechischen Wissenschaft machen es fraglich, ob modern gestimmten Geistern diese geschichtliche Vorstufe unserer Wissenschaft so wichtig erscheinen könne, die Mühe der Spracherlernung zu lohnen. Das Urteil der Majorität der Lehrer hat sich soweit abgeklärt: der II. Teil ist für Gymnasien ungeeignet, der I. Teil kann mit einigen Partien als Ergänzung der Klassikerlektüre und als Unterlage für unvorbereitetes Lesen verwendet werden. Inwieweit die klassische Lektüre für Wissenschaft und Kultur der Neuzeit fruchtbar gemacht werden kann, hat nach Friedrich, Bölte und Schmidt besonders Cauer (Pal. vitae) ausgeführt. Auf der Posener Dir.-V. 1903 empfahl Matthias eine Verbindung von Humanismus und Historismus, und die V. betonte den Zusammenhang moderner und antiker Kultur. Von den ergänzenden Chrestomathien mag sich die einzelne Anstalt genug Exemplare anschaffen, um sie den Schülern für die betreffenden Stunden in die Hand zu geben. Übrigens wird man um der Intensität des Lesens willen Poesie mit Prosa nicht nebeneinander lesen lassen aufser in I, wo die Verhältnisse öfters zu einer Trennung nötigen und den griechischen Dichter mit dem deutschen Unterricht vereinigen.

Aber aus dem in den Preufs. Lehrplänen mit Recht proklamierten Prinzip, dafs immer ein Ganzes als solches umfafst, und, wo es möglich, als Kunstwerk gefühlt und verstanden werden soll, erwächst die Forderung, dafs aufs genaueste abgewogen wird, was aus einem Schriftwerk, bezw. einem gröfseren Teil desselben in der Schule selbst gelesen werden soll. Es herrscht jetzt wohl nirgends mehr der alte Schlendrian, dafs von Anfang an bis 2 oder 3 Stunden vor Semester- oder Jahresschlufs gelesen und dann der Rest, der z. T. das Gelesene überwog, erzählt oder vorgelesen wird, sondern gerade das Ende soll mitgelesen und eher in der Mitte das eine oder andere minder wichtige Stück ausgelassen, am Schlufs aber mindestens eine Stunde auf den Rückblick verwendet werden. Die Auslassungen müssen vom Lehrer mindestens summarisch erzählt werden, sonst, soweit Zeit, vorübersetzt werden; es können auch die Schüler sich in eine Reihe von Kapiteln zum Übersetzen teilen, oder sie erhalten eine Reihe von Kapiteln als Privatlektüre auf, die dann in Übersicht und mit einzelnen Stichproben je in einer Stunde durchgenommen wird. Endlich können die Schüler auch, wie Bamberg mit Recht gegen Schrader empfiehlt, veranlafst werden, diese Partien in guten Übersetzungen zu lesen und danach zu referieren. Weifsenfels möchte im Original nur Poetisches und Philosophisches, bezw. Rednerisches lesen lassen, was durch Übersetzung und Referat nicht ersetzt werden könne.

Durch die Pr. Lehrpläne 1891 wurde

verbindliche Privatlektüre gefordert, welche, wie auch dann die Sächs. und die Preufs. Dir.-V. 1899 empfahl, wesentlich auf ausgelassene Stellen der Odyssee und Ilias in O II und I sich erstreckte. Durch die Österreichische Instruktion wird vorgeschrieben, dafs der Schriftsteller der Privatlektüre ein unter dem Niveau der Klasse stehender sei. Jedenfalls mufs erst völlige Fertigkeit im schnellen Lesen erreicht sein, wie dies nur bei Homer, Xenophons Anabasis und Hellenika, sowie etwa noch Herodot möglich ist.

Wo bestimmte Studientage angesetzt sind, kann einmal auch ein bestimmtes Pensum Griechisch verlangt, sonst am Schlusse der grofsen Ferien ein Auszug aus einem Original oder einer Übersetzung gefordert werden. Zu erstreben ist aber eher, dafs die Schüler einer Anregung nach freier Wahl gern folgen, als dafs sie einem speziellen Gebote sich fügen müssen. Eigenartig wird in Österreich die Privatlektüre dadurch gefördert, dafs ein Abiturient, um eine bessere Zensur zu erlangen, eine Prüfung über einen Teil seiner Privatlektüre verlangen kann; in Niederösterreich wurde viel Gebrauch davon gemacht.

Auch ganze Werke mag man, wie v. Bamberg, R. Menge, Paulsen u. a. empfehlen, die Schüler in Übersetzungen lesen lassen. Wer etwas von dem Schriftsteller im Original las, spürt dann den Hauch des Geistes auch in der Übersetzung mehr als der reine Laie. Wer von uns tut das nicht immer mit Genufs auch bei Shakespeare?

Die Privatlektüre griechischer Meisterwerke in Übersetzungen kann sich an den griechischen, wie an den deutschen Unterricht anschliefsen; in jedem Falle mag den Schülern auch ein griechisches Exemplar zum Vergleiche mit aus der Bibliothek gegeben werden.

Was für Texte sollen den Schülern in die Hand gegeben werden? Möglichst einfache und gleichmäfsige. Beide Vorzüge sind vereint, wenn vollständige Texte auf guter Handschriftengrundlage gewählt werden. Eine bestimmte Textausgabe werde empfohlen, bezw. den Buchhändlern vorher genannt, aber nicht jede andere zurückgewiesen. Wenn dann gelegentlich ein Schüler aus seinem Text eine andere Lesart vorbringt als die grofse Mehrheit, so schadet das nicht viel; es kann eine anregende Besprechung eintreten, doch mufs sie kurz ausfallen; bei den Tragikern aber mufs wegen der höchst verschiedenen Chorliedertexte ein und dieselbe Ausgabe in aller Händen sein. Die verkürzten Schulausgaben, die meist eine fleifsige und gute Auswahl bieten, sind bequem für einen bequemen oder müden Lehrer, aber für einen selbständigen und frischen mit ihrem subjektiven Zwang lähmend und bei einem Wechsel der Schüler von einer Anstalt zur anderen geradezu unbrauchbar. Die gröfsere Billigkeit beträgt bei einer Anabasis, Hellenika, Memorabilien, Odyssee noch nicht 50 Pf., und der Vorteil der Auslassung und kurzen Erzählung des Ausgelassenen wird vom Lehrer selber ebenso gut geboten, welcher ja für seine Auswahl die von mehreren anderen verwerten kann. Von Herodot endlich und Thukydides sind einzelne Bücher, bezw. zusammengehörige Teile der Vollausgaben käuflich.

Manche Auswahlen und Vollausgaben für Schüler bieten nicht nur zahlreiche und ausführliche Überschriften, sondern auch inhaltliche Beischriften und Dispositionen (z. B. Anab. von Bünger und Windel, Hell. von Bünger, Rofsberg und Sorof, Memor. von Bünger und Vollbrecht, Herodot von Harden, Demosth. von Boltek und Reich), so dafs Inhalt und Disposition gar nicht mehr durch eigene Arbeit ergründet, sondern abgelesen und mechanisch gelernt wird. Aber die Abschnitte der Kapitel oder Gesänge mögen durch Einrücken und leere Zeilen und die Reden durch Anführungszeichen gekennzeichnet, sowie wenige, kurze Überschriften und bei den Historikern die Jahreszahlen hinzugefügt werden. Der Druck sei grofs und deutlich, braucht aber nicht luxuriös zu sein.

Vor 40—50 Jahren mufsten wir uns auf die Anmerkungen der Haupt- und Sauppe-Sammlung präparieren, welche dazu mehr den Lehrer als die S[illegible]
sichtigten. Nach dem [illegible]
badener Philosophe[illegible]
die Herausgeber, [illegible]
mählich die Erklä[illegible]
brachten Dopp[illegible]
studium ist [illegible]
gleichgültig. [illegible]

wirken schon verschiedene Kommentarausgaben (daher 1903 von der Pommerschen Dir.-Vers., wenn gedruckte Präparationen, dann gleiche verlangt), nur in I kann eine Kommentarausgabe eines Dramas für alle vorgeschrieben werden; sonst sollen die Schüler durchweg in der Klasse keine Veranlassung haben, Anmerkungen zu studieren und aus ihnen abzulesen. Zu Hause können sie recht nützlich sein, wenn sie den Schülern nicht die Sache zu leicht machen, wie zuletzt auch 1903 von der Pommerschen Dir.-V. (Wehrmann) anerkannt wurde. Es sei zu Hause das Handwerkszeug zur Vorbereitung im allgemeinen möglichst einfach; neben dem Text genügen bei der Mehrzahl der Schriftwerke Lexikon und Grammatik. Im Gegensatz zu der Haupt-Sauppeschen Sammlung sind nun besonders in neuerer Zeit Kommentare, für Schüler berechnet, herausgegeben worden. Die gröfseren Sammlungen sind die der Firmen Aschendorff in Münster, Freytag in Leipzig, bezw. in Prag und Wien Tempsky, Perthes in Gotha (Bibliotheca Gothana), Schöningh in Paderborn, Teubner in Leipzig-Berlin (besonders die von Fügner eingerichtete Sammlung), Velhagen & Klasing in Bielefeld-Leipzig (Samml. von O. Jäger und H. J. Müller), Weidmann in Berlin. Statt der Schülerkommentare sind schliefslich unter dem Vorgang von Krafft und Ranke vollständigen Präparationen für Schüler ausgearbeitet worden, welche teils nur die Vokabeln bieten, teils auch die Formen, die Konstruktionen und Übersetzungen, wie vor 50 Jahren Crusius zur Odyssee. Sie sind von den Dir.-Vers. in Posen und Hannover 1895 als schädlich oder bedenklich, von der in Sachsen 99 »als verderblich von O III an« bezeichnet und von Spreer (Z. f. G. 1903) als grofser Schaden beleuchtet worden. Die zweite Art dieser Präparationen ist geradezu ein Krebsschaden; die ersteren werden für den Beginn der Odyssee von manchen gewissenhaften Lehrern benutzt und gerühmt, nur entwöhnen sich die Schüler, die ihre süfse Bequemlichkeit einmal genossen, sehr schwer derselben. Für Autodidaxis und für Privatlektüre bieten beide gute Hilfe; wie aber auch die ersteren im Unterricht entbehrlich und minderwertig sind, wird bei der Anabasis gezeigt werden. (Diese Ausführungen stimmen im wesentlichen überein mit den vom G.-V. 1899 in Bremen angenommenen Thesen Lechners.)

Die Erteilung einer Lektürestunde genau nach den Formalstufen (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung) hat O. Willmann und G. Richter, zuletzt R. Menge in diesem Handbuch »Schriftstellerlektüre im Gymnasium« eingehend entwickelt zum Teil in Beziehung auf Justs Artikel »Formalstufen« und gibt zugleich praktischer Weise selbst ein abgekürztes Verfahren an. Es ist wichtig, dafs der Lehrer diesen methodischen Weg durchdenkt und sich die volle Ausnutzung klar macht; aber so wertvoll die Anknüpfung an Bekanntes und in der »Anwendung« der Hinweis auf vieles andere ist, so mufs man sich doch in gewissen Grenzen halten; um etwa drei inhaltreiche Lehrproben, ohne dafs sie praktisch gemäfsigt werden, mit Erfolg und ohne Abspannung für die 4. Stunde hintereinander auszuhalten, dazu gehören Übermenschen; in der einen Lektürestunde wird dies, in der anderen jenes mehr, bezw. weniger berücksichtigt werden. Mit Recht aber verlangt Menge ohne Unterschied des Systems, dafs vor allem der Lehrer sich ordentlich selbst präparieren soll und zwar nicht nur für die einzelne Stunde, sondern im Anfang für $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$ Jahr das Ziel absteckt und einen Voranschlag für die Verteilung des Stoffes auf die wirklich zu erwartenden Stunden macht.

Lattmanns und Dettweilers Wunsch, dafs schon nach einem Vierteljahre den Schülern ein zusammenhängender Text in Originalgriechisch vorgelegt werde, pafst mehr zum Anfang in II als in U III. Wenn aber das Elementarbuch dem Schüler bis zu den v. μι schon eine Reihe einzelner Erzählungen geboten hat, soll nicht, wie Rothfuchs vorschlägt, noch weiter die ganze III hindurch ein vorbereitendes Übungsbuch benutzt werden, auch nicht eine Chrestomathie folgen, wie es die Österreichische Ordnung zuläfst und die Württembergische vorschreibt, sondern, da es möglich ist, ein ganzes Schriftwerk; und weder im Lateinischen noch im Französischen und Englischen findet sich ein so leicht lesbarer Schriftsteller, welcher die Herzen der Jugend so anzieht, wie Xeno-

phon mit seinen Selbsterlebnissen in der Anabasis, »einem rechten Jugendbuch«, wie O. Willmann sagt. Das ist der pädagogische Prüfstein, an welchem die Geringschätzung von Wilamowitz u. a. abgleitet, wie man auch Uhlands Herzog Ernst als erste Dramenlektüre, weil »minderwertig« den Schülern hat entziehen wollen. Der Typus der Erzählung von Selbsterlebtem ist nicht schon durch Cäsar gegeben; denn dieser erzählt hoch von oben herab, jener von innen heraus, so daſs der Schüler mehr persönliches Interesse für alles gewinnt. Ein früherer Beginn der Anabasis nach den v. liqu., wie Matthias wollte und einige Gymnasien tun, häuft die Schwierigkeiten, die in keinem Verhältnis zu den scheinbar ersparten 3 Wochen stehen; besser beginnt man nach der regelmäſsigen μι Konjugation, so daſs nur die leichter zu bewältigenden unregelmäſsigen Verba bleiben; der scheinbare Vorsprung mit einigen Kapiteln Anabasis wird von den anderen Gymnasien im I. Semester der O III leicht eingeholt. Was nun aber die Anabasis betrifft, so wurden früher meist nur die ersten vier Bücher gelesen, bis die Griechen von der ersten griechischen Stadt am Meere, wie Odysseus von Scheria aus, nach Hause ahren zu können hoffen; da aber diese Hoffnung getäuscht wird und bei den weiteren Mühsalen noch manches Interessante am Schwarzen Meer und bei Seuthes erlebt wird, und da das Durchlesen eines ganzen Werkes eine besondere Befriedigung gewährt, sollte die ganze Anabasis, allerdings mit bedeutenden Ausscheidungen, gelesen werden. Im Anfang läſst man immer am besten nichts aus, allmählich können dann Partien überschlagen werden. Im Beginne des I. Buches wiederholen sich die Marschangaben, erleichtern aber auch das Lesen des Anfängers; im dritten Buch sind die Reden Xenophons selbstgefällig lang wiedergegeben; aber hier merkt es der Schüler noch nicht, und das IV. Buch enthält lauter interessante Dinge. So mögen die ersten 4 Bücher ganz und aus V—VII eine kleine Auswahl gelesen werden; bei letzterer müssen der Zusammenhang und die interessantesten Ereignisse gleichmäſsig berücksichtigt, die langen Reden Xenophons und der Gesandten, die Seeliger rühmt, zum gröſsten Teile ausgeschieden werden. Anfangen soll man nicht, wie Weidner wunderbarerweise vorschlägt, mit dem II. Buch, sondern mit dem leichteren I., aus welchem man das 9. Kapitel zunächst ausläſst, und soll die 2 ersten Bücher oder etwas mehr in O III, in U II das Übrige bis Weihnachten lesen. Auswahl bieten Bünger, Lindner, Schenkl, Sorof, Werner und Windel. Ein Spezialwörterbuch, wie das von Gemoll (An., Hell. u. Mem.), Sorof, Strack (kürzestes), Suhle, Vollbrecht kann beim ersten Schriftsteller benutzt werden. Es kann aber auch ohne diese Vorstufe das allgemeine Wörterbuch eintreten, nur muſs dann der Lehrer länger mit den Schülern zusammen präparieren. Die Dauer dieser Vorstufe bis zu Ende von O III oder noch weiter, wie von Groſsmann und allgemein von Lehmann, Paulsen, Dettweiler vorgeschlagen wird, wünschen die strebsamen Schüler selber gar nicht, sie wollen nicht immer am Gängelbande des Lehrers hängen, sondern auch einmal selbständig arbeiten. Im Anfang soll der Lehrer jedenfalls mit dem Schüler in der Klasse präparieren, nachdem er kurz soviel Geschichtliches vorausgeschickt hat, als nötig zum Verständnisse des Anfanges ist; ein Lebensabriſs Xenophons ist dazu nicht notwendig, sondern nur die Erwähnung, wie er zur Teilnahme an dem Zuge gekommen ist. Ein Vokabular, wie es Rothfuchs für das erste Vierteljahr wünscht, oder wie es Bachof, Sachs, Wegner in dem »Wörterverzeichnis« oder »Wortschatz« und Matthias in seiner »gr. Wortkunde im Anschluſs an Xenophons Anabasis« bietet, ist unnötig; das wird mit dem Elementarbuch abgelegt, und an Lexikonarbeit soll der Schüler von Cäsar her gewöhnt sein. Der Lehrer mag diese, sowie Kuthes Lehrgang und auch die Präparationen von Hansen (Perthessche S.), Köhler (Krafft u. Ranke-S.) und Schirmer für sich ansehen. Es werden dieselben nun, hauptsächlich von den Verfassern, für die Schulen empfohlen, namentlich, weil dadurch das oft falsche Schreiben von Vokabeln erspart und die Benutzung einer Eselsbrücke (Übersetzung) verhindert werde. Gegen den ersten unleugbaren Vorteil wiegt aber viel sc[illegible]
daſs die vox viva [illegible]
selbständige Tätigk[illegible]

und dafür ein Nachbeten und Abhören der bequem vorliegenden Präparation tritt. Jene Gefahr läfst sich auf ein geringes Mafs herabsetzen durch Anschreiben an die Tafel, Buchstabieren der niedergeschriebenen Vokabeln und durch häufiges Nachsehen der Präparation seitens des Lehrers, der dies jede Stunde mit einigen, ab und zu mit mehr und gelegentlich zu Hause mit allen tun kann. Freundlich nachhelfen mufs er dabei, nicht strafen, aufser bei grober Nachlässigkeit. Die Sächs. Dir.-V. 99 nennt »gedruckte Präparationen von O III an« verderblich, die Westf. 99 zieht Vokabulare vor. Wird zu Hause selbständig präpariert, so mag im Anfang der Stunde die Präparation von einigen Schülern vorgelesen werden, so dafs die Irrtümer rechtzeitig beseitigt werden, welche sonst in die Wiederholung übergehen. Mit dem mechanischen Nachschlagen verbunden ist das geistbildende Auswählen und Kombinieren, so dafs der Erfolg selber erarbeitet wird, und ohne anfänglich zum Teil unrichtigen Gebrauch entwickelt sich überhaupt nicht der richtige (O. Jäger). Das gemeinsame Präparieren und dann mafsvolle Forderung von selbständigem lassen auch den heimlichen Gebrauch deutscher Übersetzungen, deren Gebrauch man wie Paulsen meint, als Regel voraussetzen soll, nicht überwuchern; von schweren Stellen soll man auch vom Schüler der oberen Klassen (Guhrauer) keine fertige Erklärung verlangen, die doch meist einem unerlaubten Hilfsmittel entstammt. In der ersten Zeit sind, namentlich wenn die unregelmäfsigen Verben noch nicht gelernt sind, die bezüglichen Formen zu erklären, soweit möglich, durch die Schüler selber, und die betr. Verba mit ihren Stammformen an der Tafel und in der Grammatik zu lernen und einzuüben. Bei den Vokabeln, die im Anfang stündlich zu Beginn abzufragen sind, sollen die früher gelernten, etymologisch nahestehenden wiederholt und auch noch nicht dagewesene gelegentlich zur Ergänzung hinzugefügt werden; auch sachliche Gruppen wird man zusammenstellen, z. B. nach hinreichender Lektüre in Anlehnung an die Grabstelle des Marathonkämpfers; und zwar werden diese am besten in einen besonderen Teil des Präparationsheftes zusammengeschrieben. Das induktive Verfahren bei der Lektüre führte bes. Kanzow in d. Sächs. Dir.-V. 99 vor, doch zu weitgehend. Auf die Konstruktion ist, wie Rothfuchs mit Recht einschärft, immer streng zu achten; Rede- und Satzteile müssen, was oft nicht der Fall ist, den Schülern immer gegenwärtig sein. Über die Behandlung des Sprachlichen sagt Wilamowitz in seinem Lesebuch Treffendes. Wenn aber Wilamowitz verlangt, dafs eine Übersetzung auf heutige Leser oder Hörer denselben Eindruck machen, dieselben Gedanken und Empfindungen in ihm wecken soll, die das Original in den Zeit- und Volksgenossen des Autors hervorrief, so ist die nationale und zeitliche Verschiedenheit nicht genügend berücksichtigt. Immer wird das Übersetzen zwischen zwei Klippen lavieren, dem zu engen Anschlufs an das Original und der zu freien deutschen Gestaltung, sowohl was die einzelnen Ausdrücke und Redewendungen, als auch was die Satzverbindungen und Perioden betrifft. Jener Fehler der treuen, aber undeutschen Wiedergabe des Originals wurde vielfach begangen während der Herrschaft des formalistischen Betriebes; in den entgegengesetzten, eine freie Bearbeitung des fremden Textes verfällt man heutzutage gelegentlich, und mit diesem letzteren verbindet sich häufig eine Mifsachtung der Eigentümlichkeit des einzelnen Schriftstellers, bes. in der Satzverbindung. »So treu als möglich, so frei als nötig« (Rothfuchs), »ein ungedeckter Rest bleibt immer (Aly).« Gute Winke erteilen Cauer, Gloël, Jaeger, Keller, Matthias, Münch, Rothfuchs und Wendt. Wenn M. Haupt das Übersetzen den Tod des Verständnisses nannte und Wilamowitz sie nur als Belag des Verständnisses gelten lassen will, so herrschte in der Schule, die auch das Deutsche immer pflegen will, die Ansicht des Humanisten Guarino, bei dem die Übersetzung als das Meisterstück für den ausgebildeten Zögling galt. Wenn nun die Obertertianer durch zusammenhängende griechische Stücke und durch Nepos und Cäsar geschult sind, so braucht der Lehrer auch schon im Anfang nicht alles aus der Anabasis ihnen vorzuübersetzen, sondern die Schüler sollen möglichst früh selber ihr Heil versuchen und mit dem Lehrer zusammen etwas Annehmbares finden, bis von diesem die Musterübersetzung gegeben wird. Zuerst wird der

Anschluſs an das Griechische enger sein, allmählich aber sich eine freiere Selbständigkeit entwickeln, indem der Schüler gewöhnt wird, neben der ersten Bedeutung des Wortes auch noch andere bereit zu halten oder zu finden und syntaktisch z. B. für die Partizipien zwischen Nebensatz (mit Relat. oder Conj.) und neuem Hauptsatz und Infinitiv (»ohne«) und Substantiv (»mit, in, aus, ohne«) zu wechseln. Stets die wörtliche und die freie Übersetzung eines Paragraphen geben zu lassen, führt zu langweiliger Einseitigkeit; bei dem Abfragen der einzelnen Redensarten ist es nötig. Nachdem ein Viertel- oder ein Halbjahr von einer zur andern Stunde nur wiederholt worden ist, kann sich der Schüler auch selber zur Übersetzung vorbereiten. Zur Erleichterung können schon in der vorangehenden Stunde einige Schwierigkeiten beseitigt oder wenigstens Winke dazu gegeben werden und in der nächsten Stunde selber beim Vorlesen der Präparation oder unmittelbar darnach erstere besprochen werden. Während seiner Übersetzung ist der Schüler womöglich nicht zu unterbrechen; dann folgt die Verbesserung, die griechische Lesung und die Vertiefung, endlich die Musterübersetzung, soweit solche nötig ist, öfters auch die Musterübersetzung nach der Verbesserung oder zwischen der Vertiefung, damit sie nicht durch die Schulglocke plötzlich unterbrochen wird. In der nächsten Stunde soll nun nicht eine sklavische Wiederholung der Musterübersetzung gefordert werden, sondern nur geschmackvolle Nachübersetzung, bei der man die selbständigen Abweichungen der Schüler, soweit möglich, gelten läſst und lobend anerkennt; sonst würde ein mechanisches Einlernen und gedankenloses Nachschreiben (nur wenig darf notiert werden) und Nachleiern erzielt werden statt selbständiger geistiger Arbeit in Anlehnung an ein Vorbild. Leichte Stellen bedürfen, wenn die Schüler eingelesen sind, namentlich in oberen Klassen, nicht sämtlich in der zweiten Stunde eine wiederholende Übersetzung, sondern es reicht die Inhaltsangabe aus, mit welcher sowohl des griechischen Lesestoffes als der deutschen Übung wegen immer begonnen werden sollte; auch kann man gelegentlich alle Schüler bei geschlossenen Büchern rückübersetzen lassen, indem man selber oder ein guter Schüler ins Deutsche übersetzt. Der Text darf nur ausnahmsweise vor der Übersetzung gelesen werden, es ist sonst meist ein mechanisches Ablesen oder unvollkommenes Stümpern; nach der Übersetzung und Besprechnng kann ein sinngemäſses Lesen erzielt werden, zu welchem der Lehrer anfangs immer und später auch noch gelegentlich ein Vorbild geben soll. Auch in der zweiten Stunde mag das vorige Pensum noch einmal im Original vorgelesen werden, namentlich von Dichterwerken. Beim Auftreten verschiedener Personen soll man schon in der Anabasis dramatisch, d. h. zwischen Erzählung und 2 oder mehr Rednern trennen. Ist ein kleiner oder groſser Abschnitt erledigt, so muſs er, je nachdem, zu Anfang oder zu Ende der Stunde deutsch länger oder kürzer wiedergegeben werden, die Hauptabschnitte müssen scharf hervorgehoben und die Reden genau disponiert, andrerseits der Zusammenhang des Ganzen bei den Schülern immer gegenwärtig gehalten werden. Wohlrab (N. J. 02. Ästhet. Erkl. d. Schriftst.) verlangt Feststellung des Inhalts, Nachweis der Anordnung und Ermittelung des einheitlichen Gesichtspunktes, Weiſsenfels will für eine vertiefende Besprechung des Gelesenen $^1/_3$ jeder Stunde. Dabei wird den Schülern die glatte Übersetzung eines langen Abschnittes von seiten des Lehrers besonderen Eindruck machen, nicht so sehr das griechische Vorlesen; nach dem Vorbild des Lehrers werden sie selber lieber andere Teile des längeren Abschnittes vorlesen. Die überschlagenen Stücke sind vom Lehrer teils zu übersetzen, teils zu erklären, leichtere Stellen auch von den Schülern zu extemporieren, wie besonders von Buchholz, Rothfuchs, Gronau und Wagner empfohlen wird. Schnell muſs allmählich die Lektüre Xenophons, wie auch später die Herodots und Homers werden, und die Schüler freuen sich ihrer wachsenden Fertigkeit, wenn je länger, je mehr in der Klasse extemporiert wird. Übung im unvorbereiteten Übersetzen ist nicht bloſs »womöglich«, wie die Pr. Lehrpl. vorschreiben, sondern jedenfalls auf dieser Stufe schon zu beginnen. Bei diesem Extemporieren soll man erst ein kleineres oder gröſseres Stück überblicken und die

einzelnen Paragraphen so konstruieren lassen, dafs durch Herausschälen der Nebensätze die Hauptsätze klar erkannt und in diesen das Prädikat oder das Subjekt je nach gröfserer Leichtigkeit festgestellt wird. Dafs so die Schüler auch zu Hause anfangen zu präparieren, anstatt Wort für Wort mit Hilfe des Wörterbuches zu enträtseln, ist sehr zu empfehlen; geschieht das Extemporieren derart in der Schule, dann ahmen es die Schüler auch zu Hause nach; nur sollen nicht alle Vokabeln erst nachträglich, wie Rothfuchs empfiehlt, nachgeschlagen werden, ebensowenig wie einseitig alle vorher; denn Konstruktionskenntnis und Vokabelkenntnis ergänzen sich gegenseitig. Es mögen beim Extemporieren auch die Schüler, nachdem der Lehrer einige Vokabeln gesagt und vielleicht schon auf den Inhalt aufmerksam gemacht, einige Minuten ganz schweigend überlegen, ehe das Stück übersetzt wird. Endlich können mehrere Stücke gleich an verschiedene Schüler verteilt werden, um schneller vorwärts zu kommen; nur mufs dann der Zusammenhang hinterher besonders betont werden, um nicht Lücken in der Erinnerung einiger Schüler entstehen zu assen.

Bei der Übersetzung und Erklärung der Anabasis besitzen die Lehrer, welche gedient haben, einen gewissen Vorsprung, die andern müssen diesen durch Studium einholen, namentlich nach Hodermanns Anregung der deutschen Armeesprache gerecht werden. Was die Geschichte und die Altertümer betrifft, so sollen die Schüler zu der Anabasis, abgesehen von Wandkarte und Atlas oder eigenen Kärtchen des Exemplars, selber eine Karte von Kleinasien und der Euphrat- und Tigrisebene zeichnen und allmählich den Zug eintragen. Die verschiedenen Stellungen der Heere sollen nicht sowohl aus fertigen Plänen gesehen werden, sondern an der Tafel durch die Hand des Lehrers entstehen, der auch geschickte Schüler zu deren eigener Freude mit dazu benutzen kann, und Einzelheiten beim Turnen (Lauteschläger: auch beim Schulspaziergang,?) lebendig vorgeführt werden, zu Entfernungen, Flufsbreiten, Engpässen u. ä. feste Heimatsbeispiele vorbildlich werden; Kriegsaltertümer ergeben sich bis ins IV. Buch von selber und lassen sich mit denen aus Cäsar vergleichen, persische sind durch Bilder, nam. aus Kujundschik zu veranschaulichen, die Beziehungen auf den peloponnesischen Krieg und die Verhältnisse nach demselben dürfen nicht übergangen werden, zur Fahrt auf Fellflöfsen ist Moltkes Erzählung und zum Erblicken des Meeres Heines Thalatta vorzulesen, das Humoristische mufs, wie Schimmelpfeng besonders riet, zur vollen Geltung kommen; die Beurteilung der Charaktere aber regt mehr in U II als in O III an, und auch die Schicksale Xenophons können in der U II erst nach V, 3 entwickelt und sein Wesen und seine Schriftstellerei erst am Schlusse des ganzen Werkes, soweit für die Schüler fafslich, dargestellt werden. Beziehungen auf Alexander, Apostel, Kreuzzüge, Söldner des 16. u. 17. Jhts. bis zu den neuesten Eisenbahnen bieten teils die Örtlichkeit, teils die Verhältnisse. Doch gilt es hier wie bei der späteren Lektüre Mafs zu halten, damit sie nicht wie ehedem durch grammatische, so jetzt durch reale Ausnutzung zerzaust oder überwuchert werde.

Der Gebrauch von erklärenden Anmerkungen aus den genannten Sammlungen ist in III zu erlauben, doch pafst Krüger und Rehdantz-Carnuth mehr für den Lehrer. Zu den Kriegsaltertümern bieten den Schülern die Kommentare genug Material, den Lehrern auch Bauer, Droysen, Rüstow, Hermann.

Da schriftliche Arbeiten mit den Censuren der Lehrer in den Augen der Schüler einen besonderen Wert besitzen, war es eine sehr treffende Bestimmung der Pr. Lehrpläne von 1891, dafs in der Klasse, auch schon in III, schriftliche Übersetzungen und kurze Inhaltsangaben oder Besprechungen einer Einzelheit ausgearbeitet werden sollen; diese Verordnung nötigt auch zugleich den Lehrer, im Unterrichte selbst eine gute Übersetzung und die Zusammenfassung sowie freie Besprechung des Gelesenen nie aus den Augen zu verlieren; jetzt ist die Übersetzung ins Deutsche nicht mehr verlangt (wahrscheinlich infolge einseitiger Übertreibung), aber wohl auch nicht verboten.

Die Anlage von Kollektaneen, wie sie durch die Österr. Instruktion empfohlen werden, hat in Österreich selber grofsen

Widerspruch hervorgerufen; einige Gruppen von Vokabeln soll der Schüler in der Stunde aufschreiben, zu Hause aber kann es nur freiwillige Privattätigkeit sein; Hauptsache bleibt die mündliche Wiederholung in der Klasse; übrigens soll jedenfalls ein Schriftwerk nicht zur Ansammlung aller möglichen Realien mifsbraucht werden. Aus der Pohlmeyschen Gymnasialbibliothek u. a. Schriften (s. S. 706) kann man schon in U II (später mehr) gelegentlich Referate geben lassen.

Stücke aus der Anabasis als *κτῆμα εἰς ἀεί* auswendig lernen zu lassen ist ein verfehlter Vorschlag Tschiafsnys; mehr lohnt es sich später mit Teilen einer Rede von Demosthenes oder Perikles-Thukydides. Arrians Anabasis lockt mit der Person Alexanders d. Gr., ist aber viel zu umfangreich mit Kriegseinzelheiten, und ein Auszug (Destinon) bietet nicht die natürliche Frische wie Xenophons Selbsterlebtes. Eine Auswahl aber wie sie F. Schmidt für II vorschlägt, hält doch nicht den Vergleich mit Plutarchs geschlossener Biographie aus.

Von den übrigen Schriften Xenophons hat das romanhafte und philosophische Geschichtswerk *Κύρου παιδεία* wenig Wert für die Schule und verdient nicht, andere Werke zu beeinträchtigen (in Österreich zur Privatlektüre empfohlen). Dagegen besitzen für die griechische Geschichte, äufsere und auch namentlich innere politische der Athener, Lacedämonier und Thebaner von 411—362, besonders bei dem geringen Mafs von Unterricht in alter Geschichte auf dieser Stufe gerade die vielfach angegriffenen *Ἑλληνικά* einen unschätzbaren Wert. Eben deshalb läfst sich nicht ohne empfindliche geschichtliche Einbufse »die Lektüre Xenophons in der Regel mit U II abschliefsen«, wie die Pr. Lehrpl. sagen, welche an anderer Stelle gerade »Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse« wünschen, eine Verbindung, die 1901 auch von der Schles. Dir. V. (Petersdorf und Ostendorf) und 1903 von den Posener (Glombik und Sanden) voll gewürdigt wurde. Von den *Ἑλληνικά* sind jedes Jahr die ersten 2 Bücher aufser I, 2 zu lesen, bis zur Eroberung Athens noch in U II möglich, dazu in O II die Athenische Gegenrevolution, einiges von Agesilaos und dem Frieden des Antalkidas (III, IV) sowie von Thebens Knechtung, Befreiung und Vorherrschaft (V—VII); eine bequeme Auswahl bieten Bünger, Polthier, Rofsberg, Sorof, Vollbrecht; daneben statt Auswahl aus III und IV den Agesilaos zu lesen hat keinen Zweck. Die für O II von verschiedenen Schulordnungen vorgesehenen und von Dörwald warm empfohlenen *Ἀπομνημονεύματα* sind für die heutigen Obersekundaner mit den langen Schachtelperioden, aus denen man sich mühsam herauswindet, meist zu schwer und mit den langatmigen Beweisen öfters langweilig, wenn sich auch allerhand philosophische Betrachtungen anknüpfen lassen. Neben der idealen Auffassung des Sokrates durch Plato ist die nüchterne durch Xenophon nicht gerade nötig. Am geeignetsten ist noch die Verteidigung im Anfang und dann die Prodikoserzählung (Siebourg). Für den langen Oikonomikos (Hodermann) und seine Details ist neben Stücken aus Platos Staat kein Platz.

Im allgemeinen wird man die Lektüre von U II bis I allmählich immer mehr für die Gegenwart in Bezug auf das geschichtliche, politische, soziale und religiös-sittliche Urteil verwerten. Vorschläge dazu sind innerhalb der letzten 10 Jahre in verblüffender Mannigfaltigkeit ins Kraut geschossen.

Von Geschichtsschriftstellern wird für O II Herodot mit Recht fast allseitig verlangt »der Vater der Geschichte, gleich sehr durch frommen Tiefsinn, glühende Vaterlandsliebe und hellen Blick ausgezeichnet«. Er tritt am besten nach Abschlufs der Hellenika für mindestens $^1/_3$ Jahr ein. Da nun verhältnismäfsig wenig von ihm gelesen werden kann, so sollten einzelne Erzählungen aus ihm, wie von Solon und Krösus, Darius' Skythenzug und dem ionischen Aufstand schon im Elementarbuch vorgekommen sein, in O II wird man immer die Kämpfe bei den Thermopylen und Salamis, in zweiter Linie die bei Marathon und Platää wählen. Anstatt einer Auswahl von Abicht, Dörwald, Harder, Hintner, Kallenberg Lauczizky oder Werra wird man besser die 2. Hälfte einer Gesamtausgabe oder 2 Bücher aus der Freytagschen Ausgabe den Schülern geben und selbst auswählen; denn das Ziel kann hier

nicht sowohl darin bestehen, das ganze lose zusammenhängende Werk in Blütenlese als vielmehr einen bedeutsamen, in sich eng zusammenhängenden Abschnitt vorzuführen. Der Dialekt ist nach der Bekanntschaft mit Homer, nicht, wie v. Bamberg meint, schwer; die Einzelheiten sind bei der Lektüre zu erklären und nach einiger Zeit zu leichterem Vorwärtsgehen kurz zusammenzufassen. Die Pr. Verordnungen 1891 verboten die Übertragung in den attischen Dialekt einseitig, weil früher dieselben einseitig übertrieben wurden in usum dialecti atticae; die Schüler lesen den Text leichter in attischer Sprache mit einigen herodoteischen Resten, wie das aus Reuter bekannte Messingsch; immer mufs das sinngemäfse Lesen das Ziel sein; in welchem Dialekt, ist Nebensache. Das Grofsartige der Heldenkämpfe und die einfache Darstellung Herodots verfehlen nie ihre Wirkung auf die jugendlichen Gemüter; was einem modernen O II bisweilen als beschränkte Naivität erscheinen könnte, ist aus dem Milieu seiner Zeit zu erklären und zu erheben. Zur Schlacht von Salamis sind Äschylos' Perser vorzulesen und kann die Botenrede aus Wilamowitz durchgenommen, bezw. vom Lehrer vorübersetzt werden, das Kaulbachsche Bild mit seinen vielen Frauen wirkt nur verwirrend und trübend, aber Bilder des Äginatempels, der Akropolis und des Parthenon, des Delphidreifufses, des Apollo von Belvedere u. a. sind genau zu besprechen. Karten, Pläne und Skizzen sind hier und später bei Thuk. allmählich mehr von den Schülern zu entwerfen. Eine Übersicht des ganzes Werkes kann hier schon am Anfange kurz und am Schlusse ausführlicher gegeben werden.

Im letzten Viertel- oder Dritteljahre lohnt sich vornehmlich, wie es in Bayern gestattet ist, die Lektüre von einer der Biographien Plutarchs, welche doch Muster bis in die moderne Zeit geblieben sind und Männer wie Friedrich II. und Schiller in ihrer Jugend tief ergriffen haben. Die Hervorhebung eines einzelnen bedeutenden Mannes mit seinem ganzen Wesen, die Verbindung der Anekdoten mit den Haupt- und Staatsaktionen und die ethische Wärme sagen der Jugend aufserordentlich zu. Von den zahlreichen Biographien fallen aufser vielen anderen auch die früher beliebten sozialpolitischen Agis und Kleomenes sowie die Gracchen wegen ihrer historischen Fehler besser weg, Perikles (von Richter empfohlen) enthält zu viel für die Jugend Unangemessenes und Phokion zu viel Kleinliches; dagegen dienen als Abschlufs der griechischen Geschichte ganz besonders die je einen der bedeutendsten Männer darstellenden, Demost. und Alexander d. Gr. In der Biographie Alexanders mufs einiges ausgelassen, in der des Demosthenes mehr erklärt werden; das gröfste Interesse zeigen die O II für Alexander, aus dessen östlichem Weltreich auch die fruchtbarsten historischen und kulturellen Beziehungen gewonnen werden können für das Römerreich und das Christentum. Von ihren römischen Gegenbildern Cicero und Cäsar sollte man dann das tragische Ende hinzunehmen, da zu weiterer Lektüre keine Zeit ist und das Ende gerade sonst in der lateinischen Schullektüre nicht vorkommt. Ein Einschub des Plutarch in die I, wie wieder Dettweiler vorschlägt, würde dort Wertvolleres hinausschieben.

Eine richtige Auswahl aus den genannten 3 Historikern bildet eine vorzügliche Darstellung der Hauptperioden der griechischen Geschichte aufser der ersten Hälfte des peloponnesischen Krieges, welche in I durch Thukydides vorgeführt wird.

Das besprochene historische Material beschäftigt die O II vollständig in anregender und bildender Weise; hier lernt der Schüler, wie O. Jäger treffend sagt, an fremder, entlegener Geschichte objektiv historische Personen und Tatsachen abwägen; hier wird politische und sozialpolitische Vorbildung geboten. Juristische Reden des Lysyas zu lesen, die früher besonders wegen ihrer Sprache empfohlen wurden, lohnt nicht, da die Gegenstände meist unbedeutend sind und interessantere Reden Ciceros gelesen werden; der Epitaphios aber ist ein späteres epideiktisches Machwerk. Die Rede Lykurgs gegen Leokrates bietet interessante Einzelerzählungen und das Tyrtäosgedicht, nur ermüdet sie etwas mit den künstlichen Zusätzen und Wiederholungen des Beweises. Die Rechtsaltertümer reichen aus, soweit sie in dem hochinteressanten Feldherrnprozefs der Hellenika vorkommen, und finden in I eine Ergänzung durch Platos Apologie. Die Kunstreden, bezw. politischen Broschüren des Isokrates, die im

bayrischen Kanon stehen, können aufser dem Philippos (in I neben Demosthenes) mit ihrer gespreizten Schönrednerei noch weniger in Betracht kommen, und die an treffenden einzelnen Sentenzen reichen Ermahnungen an Demonikos und Nikokles, welche im 16. und 17. Jahrhundert so beliebt waren, enthalten als Ganzes auch zu wenig Frische. Die die alten Anschauungen kritisch zersetzenden Dialoge Lucians, welche nur im bayrischen Lehrplan erscheinen, zerstören hier unnötigerweise vielfach ideales, hellenisches Altertum. Was endlich Mathematiker und Mediziner betrifft, so sollte der Lehrsatz des Pythagoras und vielleicht auch sonst Leichtes aus Euklid im Elementarbuch der O III geboten werden, und das Schriftchen Galens über das Ballspiel könnte man in der II deutsch vorlesen beim Ballspiel der Phäaken. Sonstige Ergänzungen können in mafsvoller Weise aus den Chrestomathien hinzukommen; Polybius, Appian, Arrian, Prokop und Priskus, Athenäus, Pausanias, Strabo und Posidonius bieten Interessantes aus Geschichte und Geographie bis in die Völkerwanderung, aber zu warnen ist vor Zersplitterung. Wagner (M. f. Z. Sch.) will Wilamowitz Chr. aufser V (Math. und Mech.) so auf II—I verteilen, dafs daneben in U II Anab. und Od. bleiben, in O II Herodot, in U I Ilias, in O I eine Tragödie und ein Platodialog. Arrian ist von d. Pr. Dir.-V. 1903 gebilligt worden, steht aber Plutarchs Alexander ideell und praktisch nach.

Für Prima gehören als Prosaiker Thukydides, Demosthenes und Platon, mit abgeschlossenen Werken oder abgeschlossenen Teilen von Werken, und es kann hier jedes Werk, bezw. jeder Abschnitt nicht nur überblickt, sondern auch als Kunstwerk zum Verständnis gebracht werden. Jedem der drei Prosaheroen ist ein Halbjahr zu widmen — für Demosthenes reicht auch ein Dritteljahr — und das vierte Halbjahr nach Neigung des Lehrers Plato, bezw. Thukydides, oder Aristoteles und anderen Ergänzungen.

Von Thukydides (in Österreich wegen der beschränkten Zeit ausgeschlossen) läfst sich lesen: entweder die Ergänzung zu Herodot über Themistokles und Pausanias nebst dem Anfang des Krieges bis zu Perikles' Tod, also Teile des I. und II. Buches, oder das Auftreten Kleons in Athen, Pylos und Chalkidike bis zum Frieden des Nikias, also Auswahl aus IV und V, oder endlich die sikilische Expedition mit Nikias und Alkibiades, Auswahl aus VI und VII (Auswahl v. Harder, Lange, F. Möller, Stein, Windel). Das Bedenken von Wolf, Bökh, Döderlein, v. Bamberg, v. Wilamowitz u. a., Thukydides sei zu schwer, gründet sich wesentlich auf die Reden, und die Pr. Bestimmung 1891, diese auszulassen, nahm den Frühling aus dem Jahre und stützte sich nur auf das alte Vorurteil, dafs alles von den Schülern selbständig übersetzt werden müsse. Wenn der Lehrer die Reden und namentlich die Leichenrede des Perikles erklärt und vorübersetzt, bieten sie dem Schüler nicht zu viel Schwierigkeit und andererseits eine vorzügliche Dispositionsübung, und dann kann überhaupt erst ein gröfserer Abschnitt des Thukydides als einheitliches Kunstwerk gelesen werden. Die Begeisterung für ideale Zwecke und das klare, kritische Denken nebst dem Stoffe des Bruderkrieges zwischen den führenden Volksstämmen macht Thukydides für die Primaner an erster und höchster Stelle wichtig. Zum Thukydidesperikles passen als Ergänzung die Plutarchstücke bei Wilamowitz. So gelingt es auch, durch Zusammenstellung von Herodot, Xenophon, Thukydides und Plutarch den Schülern, welche dabei eventuell durch kurze Vorträge oder Inhaltsangaben selbst helfen müssen, ein Bild der griechischen Geschichtsschreibung zu entrollen, welche bedingend für alle folgende gewesen ist.

Da man bei Demosthenes nur zwischen juristischen und politischen Reden die Wahl hat, so wird man jene fallen lassen, weil Ciceros juristische Reden genug aus diesem Fach bieten, die politischen Reden des Demosthenes aber mit ihrer glühenden Begeisterung für Freiheit und Ehre des Vaterlandes innerhalb des Altertums unerreicht dastehen. Von den sog. Philippischen Reden können drei gelesen werden, eine oder zwei der 3 olynthischen, die II und III philippische, die über den Frieden, die über den Cherrones. Die zwei politisch-juristischen Reden über die Truggesandtschaft und über den Kranz sind zu lang und zu schwer, zum Teil auch nicht ein-

wurfsfrei in den Angriffen auf den Gegner; doch darf auch bei den empfohlenen Reden neben warmer Anerkennung des Demosthenes die historische Wahrheit nicht leiden. Die Staatsaltertümer erhalten dabei ihren ergänzenden Abschlufs zu der Lektüre von Xenophon und Thukydides. Eine Erklärung der rhetorischen Kunstmittel darf nicht unterbleiben, aber auch nicht zu weit ausgesponnen werden, strenge Disposition (bes. auch δίκαιον, συμφέρον, καλόν) bleibt ein stetes Erfordernis; beides ist gerade in der modernen Zeit wichtig. Zur Auffassung der rhythmischen Perioden empfiehlt die österreichische Instruktion noch das Auswendiglernen einzelner Perioden oder — übertriebener Weise — einer ganzen Rede.

Wenn der betreffende Lehrer genügend philosophisch geschult ist, so sollten Plato mit Aristoteles 2 Halbjahre gewidmet werden; denn der Primaner dürstet aus Geschichte und Rhetorik noch nach etwas Höherem und Tieferem (G. Schneider). Immer müssen die Schriften, welche die Persönlichkeit des Sokrates vorführen und dem Fassungsvermögen der Schüler am meisten entsprechen, gelesen werden, also die Apologie, Krito und Anfang und Schlufs des Phädo; und dazu gesellt sich leicht der Euthyphron als einfachstes Beispiel, wie ein eingebildetes Scheinwissen mit seinen unvollkommenen Begriffsbestimmungen von Sokrates ad absurdum geführt wird. Wenn Plato nach Verdienst noch ein zweites Halbjahr gewidmet wird, so empfehlen sich statt des Phädon, dessen Unsterblichkeitsbeweise doch vielfach schwach sind, mehr Gorgias und Protagoras, etwa noch Laches u. Hippias, sonderbarerweise ist von Heiland, Kübler u. Seeliger, sowie von Kromayer in Erinnerung an Sauppes Unterricht das Symposion und in der österr. Instruktion Lysis und Charmides empfohlen worden. K. Lincke verbindet in einer Ausgabe Platos Apol. u. Kr. mit Stücken aus Xenoph. Mem. u. Oik., Petersen Stücke von verschiedenen Dialogen mit Teilen aus Aristoph. Wolken, v. Bamberg Apol. u. Krito mit Stücken aus Symp. u. Phädon. Die Disposition mufs genau herausgeschält und die Beweisführung rücksichtslos besprochen werden. Für die Entwicklung der Grundgedanken bleiben noch immer mafsgebend Schleiermacher in der Vorrede zu seiner Übersetzung und Bonitz in seinen platonischen Studien. Da heutzutage in Prima Staatsverfassung und politische Theorien unter grofsem Beifall der Schüler behandelt werden, so würde es sich auch lohnen, eine Auswahl aus Platos Idealstaat, wie Schimmelpfeng rät und Schmieder selbst praktisch erprobt hat, und aus Aristoteles' Politik und Staat der Athener zu lesen. (Platos Rep. Auswahl von Nohle, Buch I. von Wohlrab, Aristoteles Staat d. Ath. histor. Teil 1—41 von Hude, Wilam. Lesebuch, Florilog. Afran). Die Logik des Aristoteles nach Trendelenburgs Zusammenstellung ist zu schwer. Eher aber liefse sich ein Teil der Poetik (bei Wilam. nicht vertreten) mit ihren weltgeschichtlich wichtigen Lehren lesen; Ethik und Rhetorik führen zersplitternd zu weit. Übrigens sind gerade hier Übersetzungen zu empfehlen.

Neben Plato und Aristoteles bleibt in der Klasse keine Zeit für spätere Philosophen. Lukians Traum und Timon, von Fritzsche mit Präparation versehen, sind für Privatlektüre geeignet. Weifsenfels empfiehlt auch Anach., Nigr. und Hahn, sowie Epiktet u. M. Aurel in Übersetzung.

Auch eine Entwicklung der alten Philosophie mufs dem Primaner geboten werden. Die vorsokratische mag bei der Lektüre Platos vorkommen, wenn auch die Beziehungen von den Schuldialogen nur gering sind. Die nachsokratische kann von Plato aus akademisch vorgetragen werden, aber leichter knüpft sie sich an die Lektüre von Ciceros Tuskulanen oder Offizien an, welche voll von einzelnen Lehren der Vor- und Nachsokratiker sind, so dafs sich aus diesen einzelnen Mosaiksteinen ein übersichtliches Bild der Entwicklung zusammenstellen läfst. An Plato selbst wird, wenn zunächst auch nicht viele positive, systematische Ergebnisse gewonnen werden, doch das philosophische Denken geübt und der Sinn dafür als Ergänzung zum Religionsunterrichte geweckt. Die Wichtigkeit des Griechischen für Wissenschaft und speziell Philosophie aller Zeiten wird am besten an Plato und Aristoteles erkannt. Auch hier mag im Unterricht vor der Lektüre ganz kurz auf die Bedeutung und namentlich Stellung zu den Vorgängern hingewiesen, nach Beendigung der Platolektüre die weltgeschichtliche Bedeutung erörtert werden.

Frick hat (Lehrpr. 5) im Geiste der Konzentration einen Lehrplan aufgestellt, wie die Klassenlektüre der Prima in den verschiedenen Fächern harmonisch hineinander greifen soll, dabei aber den Fehler begangen, daſs er nicht auf die Stufenfolge innerhalb des griechischen Unterrichts selbst genügend Rücksicht genommen hat. Diese Rücksicht ist die erste, jene andere kommt erst in zweiter Linie, sie birgt noch die Gefahr in sich, daſs, wenn gleichartige oder ähnliche Stoffe von verschiedenen Lehrern zu gleicher Zeit durchgenommen werden, die Schüler die Gleichartigkeit langweilig finden, oder durch die verschiedenen Schriftsteller, bez. durch die verschiedenen Lehrer in Verwirrung geraten, da sie oft über denselben Gegenstand die verschiedensten Ansichten mit apodiktischer Gewiſsheit vortragen hören. Aber für den deutschen Unterricht ist jedenfalls die griechische Lektüre bes. in I, wenn in einer Hand, sehr fruchtbar (Laas u. Apelt D. A., J. Golling Gm. 97, Ahlheim L. L. 48, Hergel L. L. 03. Sammlungen von F. Platz u. H. Stier). Welchen Gewinn die sittlich religiöse Bildung aus Homer, Sophokles u. Plato und das Verständnis des Christentums namentlich aus Sophokles u. Plato schöpfen können, ist von Adam u. Seeliger, sowie von Kirschek u. Lüttgert nachgewiesen. Wie der ästhetische Sinn in Bezug auf die redenden Künste in den Mittelklassen des G. gepflegt werden kann, zeigt bes. K. Hille.

Die Lektüre der Dichter berücksichtigt hauptsächlich Homer und die Tragiker, teilweise auch die Lyriker mit Einschluſs der Elegiker. Bei der Kürze der Zeit wird es kaum möglich sein, die Lyriker selbständig zu behandeln, ohne Homer und die Tragiker zu verkürzen: der hessische Lehrplan gestattet nur ausnahmsweise eine Anthologie aus Lyrikern und der bayrische eine Auswahl in U I. Zur Belebung der Historiker, zur Erweckung von Patriotismus und zum Verständnis deutscher Lyrik werden sie von Biese empfohlen und von Glombik in U I und O I je ein Vierteljahr statt der Ilias eingesetzt, und einzelne Gedichte verdienen gewiſs wegen des Zusammenhanges mit der übrigen griechischen Lektüre oder wegen der Einwirkung auf die lateinische, deutsche und alle Literatur die Vorführung. Das Elementarbuch für III soll schon eine Reihe Distichen, darunter solche von Solon bringen, da diese Gattung vorbildlich für die Weltliteratur geworden ist, und eine oder einige Fabeln von Babrius; und auch aus Hesiod und Theognis sollen im Elementarbuch Sprüche stehen, sowie die Marschanapäste des Tyrtäus. Auſserdem bieten die Grammatiken in der Syntax viele Denkverse. Doch wird man Hexameter, Disticha und iambische Verse erst von O III an lernen lassen, weil vorher die Accentsicherheit gestört würde. Des letzteren *Τεθνάμεναι* kann in der Rede Lykurgs gelesen oder bei Horaz angeführt werden, bei letzterem auch ein kleineres Epinikion Pindars, dessen meist auf Bestellung für Geld gedichtete Siegeslieder mit ihrer künstlichen Begeisterung für den einzelnen Fall und ihrer künstlichen Beziehung auf alle möglichen Ehren der betreffenden Familien sehr überschätzt werden. Epigramme des Simonides werden im Herodot gelesen. Strophen von Alcäus und Sappho, sowie einige kleine Anakreontika lassen sich gut bei Horaz anbringen, wie Peter mit Recht anrät, und schnell an die Tafel schreiben, während Buchholz sie als Vorbereitung für Horaz lesen lassen will, obwohl die betreffenden Gedichte von Alcäus und Sappho nur Bruchstücke sind. Die sonst guten Chrestomathien von Biese, Buchholz, Stadtmüller, Stoll bieten zu viel; auf einen Bogen läſst sich alles Nötige und noch mehr zusammendrucken. Für die Herzenslyrik braucht man bei keinem fremden, bezw. alten Volke Beispiele zu holen. Von Schrader wird die Lyrik zur Privatlektüre empfohlen, doch ist sie dafür zu schwer.

Den gröſsten Einfluſs auf die Weltliteratur hat Homer ausgeübt, der Dichter, welcher nach Platos Urteil *τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν*, »den der Knab' anhöret mit Lust und der Alte mit Andacht,« und in welchem, wie Wilmann sagt, bei aller naiven Verherrlichung der Kraft doch alle Grundverhältnisse des Sittlich-Schönen eingeschlossen sind. Deshalb werde möglichst viel in der Klasse gelesen, das Ausgelassene mag vom Lehrer übersetzt oder erzählt, teilweise in metrischer Übersetzung vorgelesen, endlich auch von Schülern r[illegible] Privatlektüre des Originales übers[illegible] nach einer Übersetzung, die [illegible]

bibliothek bietet, erzählt werden. (Unter den metrischen Übersetzungen sind die von Vofs, Jordan, Hubatsch der von Schelling in Stanzen u. a. vorzuziehen). Mit Recht empfehlen die Pr. Lehrpl. einen Kanon, bes. Auswahl der Abschnitte, die regelmäfsig zu lesen, die nicht zu lesen, und die der Auswahl frei zu stellen sind. Die Auswahl ist nach ästhetischen, pädagogischen und historischen Grundsätzen zu treffen. Zu lesen sind vor allem sämtliche Haupthandlungen, und was zum Verständnis ihres Zusammenhanges gehört, damit der Eindruck des einheitlichen Epos gewahrt bleibt; aufserdem was poetischen, sittlichen, kulturhistorischen Wert hat und das Interesse der Schüler besonders anzieht: bei sonstiger Gleichwertigkeit müssen die späteren Zusätze, die meist schon aus den Hauptgründen wegfallen, zurücktreten, doch kann der letztere Grund nicht, wie Mackensen mit Wilamowitz will, der mafsgebende für die Schule sein; die Athener der Perserkriege lasen die Zusätze ja auch schon, und den Wert mancher Zusätze weisen Henke, Wittmann und Cauer nach, am meisten sind ausführliche, ermüdende Reden zu beseitigen; immer sollen möglichst vollständige Abschnitte zusammenbleiben. Der Stufengang in Österreich, zuerst Ilias 2 Jahre und dann Odyssee 1—2 Jahre entspricht nicht der Entwicklung des Knaben- und Jünglinggemütes und das Mafs (Iliasauswahl von 8 Büchern, Odysseeauswahl etwa 6 Büchern gleich) nicht der hohen Bedeutung dieser Epen, namentlich nicht der der Odyssee; Wilawowitz will in ähnlicher Beschränkung Homer in II abschliefsen. Umgekehrt soll in Württemberg die ganze Odyssee mit Ergänzungen durch Privatfleifs gelesen werden, von der Ilias nur Hauptpartieen. Die Tertia zu Ende, wo das ganze Pensum wiederholt und überblickt werden soll, noch mit etwas Odyssee zu speisen, damit in U II die Lesung leichter werde, ist verfehlt. Der U II und O II fällt naturgemäfs die mehr Wunder enthaltende Odyssee, der I die mehr tragödienartige Ilias zu.

Im U II sollte ausnahmslos der griechische Unterricht in einer Hand liegen, damit, wie die Pr. Pläne vorschreiben, nicht Homer und Prosa nebeneinander gelesen wird. Die Odyssee wird am besten nicht sogleich zu Ostern, dafür aber im Sommer oder Herbste mit einer gröfseren Stundenzahl begonnen; je 2—6 Wochen lang mag hintereinander Odyssee gelesen werden, indem etwa von der 3. Woche an 1 Stunde wöchentlich für attische Literatur zurückbehalten wird. In U II kann man etwa 1000, höchstens 1500 Verse, (Keim und Dettweiler allerdings 3000) in in O II bequem 3000 und mehr lesen. Will man eine Einleitung geben, so möge in einer Stunde der trojanische Sagenkreis wiederholt werden, am Schlusse mit Erinnerung an Äneis II und Schillers Siegesfest, falls diese schon gelesen sind. Die 10 Verse Einleitung sind jedenfalls zuerst zu nehmen und auch gleich auswendig zu lernen. Dann lasen Stoy und Ahrens, wie jetzt auch, doch nicht vollständig, $^1/_{10}$ der Preufs. Gymnasien, um in der geschichtlichen Reihe zu bleiben, das IX.—XII. Buch; für O II würde dann I—VIII und XIII bis XXIV bleiben. Geht man der Odyssee selber nach, so fallen der U II Buch I bis VI oder VIII, der O II Buch VII oder IX—XXIV zu. Die Telemachie I—IV bleibt am besten ganz fort, und wird in O II vor der Rückkehr des Telemach in 1 Stunde überblickt. So ist es auch möglich in U II einen vollen Abschlufs IX, 38 zu erreichen, wo die bisherige Spannung befriedigt wird. Ein Buch ist vollständig zu lesen, also VI; von dem oft überschlagenen B. VIII interessiert das Wettspiel der Phäaken und Odysseus Diskoswurf die Schüler aufserordentlich. In O II sind 2 Gesänge ganz zu lesen, also IX und XXI. Aus X und XII sind die langen, vorbereitenden Reden der Kirke zu streichen, aus XI Opfer, Elpenor, Teiresias, Mutter und Minos bis Sisyphos, ev. noch Agamemnon, Achilles und Aias festzuhalten. Aus den folgenden Gesängen sind die Reden zwischen Odysseus und Athene, zwischen Od. und Eumäos, zwischen Penelope und Eumäos, Telemach, Odysseus auszuscheiden. Die einzelnen Abschnitte sind: Odysseus bei Eumäos und Erkennung zwischen Vater und Sohn XIII—XVI (XV kann ausfallen); Odysseus und die Freier in Od. Hause XVII—XX, bezw. — XXII Tod der Freier; endlich die Ergänzungen aus XXIII und XXIV Odysseus' Erkennung durch Penelope, Odysseus bei seinem alten Vater und

Friede zwischen Fürst und Volk. Diese zwei Bücher lassen viele weg (auch Österreich), manche wollen XVIII und XXIV streichen; allein die Irosscene bringt Odysseus Achtung von den Freiern ein und interessiert die Jugend hervorragend; und die Scene zwischen Odysseus und seinem alten Vater ergreift sie mehr, als die zwischen Od. und Penelope, endlich lesen die Schüler gern das Ende des Buches, welches sie in den Händen haben, wenn es auch nicht zum ursprünglichen Epos gehört.

Eine Auswahl aus den 12 100 Versen bieten Christ, (8000), Bach, Naumann, Pauly-Wotke, Scheindler. Reinhardt wollte 4600, Lange 5400, Henke 6010, Menge, Keim und Dettweiler 8000 lesen; jetzt Kohl: 5000, d. h. 4166 und Auswahl aus 2401, nicht 5543; Mackensen: 5200 und Auswahl aus 3850, nicht 3050; Sitzler 6626. Lehr will ganze Gesänge lesen, bezüglich 2—5, 14, 15, 17, 19, 20 ausschliefsen; O. Jäger empfiehlt 1, 4, 5, 6, 9. 11, 13—22; Gronau will nur 2—4, 15, ev. auch 24 preisgeben, 6 und event. auch 21 nicht kürzen.

Auch für die Odyssee ist statt Anfängerpräparationen (Fehleisen, Hentze, Koch, Ranke, Reiter, Sickinger, K. E. Schmidt, Werkhaupt) in der Klasse viel mehr wert das lebendige Wort des Lehrers. Zu Hause kann der Schüler von da an, wo er selbst präpariert, für die Od. und später die Ilias die Kommentare von Harder, Hentze, Cauer, Henke, Faesi-Kägi, Koch, Capelle, Naumann, La Roche und vielleicht das bildergeschmückte Wörterbuch von Autenrieth-Kägi oder Ebeling oder Harder oder Suhle (Capelle-Seiler für Lehrer) benutzen; der Lehrer soll aber seinen Unterricht nicht darauf einrichten; Sitzlers ästhetischer Kommentar und natürlich Hentzes Lehrerkomm. dienen dem Lehrer. Ein Vokabular, wie es Rothfuchs für U II wünscht, ist besser als eine gedruckte Präparation, aber unnötig. Der Lehrer soll das I. Halbjahr oder das ganze Jahr der U II (so auch Guhrauer), teilweise noch in O II mit den Schülern gemeinsam präparieren. In O II, teilweise schon in U II wird der Lehrer den Schülern die nötigsten Vokabeln eines Stückes sagen und diese dann auf eigene Hand übersetzen lassen, so dafs sich Wiederholung, Übersetzung nach Präparation, extemporiertes Übersetzen, daneben noch Übersetzen oder Erzählen des Lehrers ablöst. Auf Wiedererzählung der übersetzten Stücke ist viel Wert zu legen und allmählich der Umfang des Gelesenen in immer gröfseren Kreisen lichtvoll festzuhalten, indem dazwischen (Fleischmann) auch persönliche und kulturelle Einzelheiten der Abschnitte zusammengestellt werden. Im Anfang hat der Lehrer genau jedes Stückchen zu erklären und die abweichenden Deklinations- und Konjugationsformen sowie Lautveränderungen zusammenstellen zu lassen, so dafs der Schüler alle ähnlichen Formen erkennt, nicht aber selbst bildet; besondere Freude bereitet den Schülern das eigene Zurückführen zweifelhafter Formen wie ἔκταμεν u. a. auf ihren Stamm. Nach genügender Einzelbeobachtung kann eine eigene Zusammenstellung vorgenommen oder in einem kurzen Anhang der Schulgrammatik überblickt werden. Dann kommen die syntaktischen Eigenarten hinzu, und unwillkürlich tritt wie bei der Formenlehre auch hier etwas Sprachgeschichte (z. B. ursprüngliche Hauptsätze mit ὥστε, πρὶν u. a.) und Sprachvergleichung ein. Besonders wichtig ist der Vokabelschatz, welcher durch praktische Anleitungen in der Etymologie und im Bedeutungswandel zu stützen ist. Die Präparationshefte sind oft zu kontrollieren, die Vokabeln nur teilweise deutsch, mehr griechisch und auch nicht immer frei, sondern oft bei aufliegendem Texte abzufragen; übertriebenes Schreibwerk veranlafst Menges Forderung eines Heftchens mit 16 Rubriken. Für die stehenden Beiworte sollte sich jedes Kollegium einigen; dafs vielfach die Ableitung und Bedeutung dunkel ist, darf nicht verschwiegen werden; in zweifelhaften Fällen ἀτρύγετος, τανηλεγής bleibt man am besten bei der Tradition. Die etymologisch und sachlich zusammengehörigen Worte sind zusammenzustellen. Wenn in U II stündlich im Anfang 5, dann mehr bis zu 20 Versen zuletzt gelesen werden, kann man 1000 Verse gut bewältigten. Die Übersetzung soll wirklich deutsch und [illegible]
unwürdig sein [illegible]
gleiche Worts[illegible]
Lektüre durc[illegible]
Die Lesung [illegible]

Lehrer vorspricht, ist leicht, nachdem die Schüler schon Ovid gelesen. Das Vorlesen des Lehrers ist wichtig, damit nicht nur skandiert, nicht nur richtig nach der Cäsur, deren verschiedene Arten aus einem längeren Stück zu entwickeln sind, sondern auch nach dem Sinne gelesen wird; bei zweifelhaften Cäsuren entscheidet der Sinn. O. Schröder läfst dem Vorleser eines gröfseren Stückes die übrigen Schüler mit zugeklappten Büchern zuhören. Stoy liefs, um etwas Abgeschlossenes zu bieten, aus dem 9. Buch die ganze Kyklopie, 460 Verse lernen. Diese Masse erfordert zu viel Zeit und enthält zu viel Wertloses im einzelnen. Vom Anfang mag man 1—25 lernen lassen, dann geschichtlich, literarisch, ethisch wichtige Stücke von Erzählungen oder Reden, Sentenzen und Vergleiche, dazwischen die sich wiederholenden Verse, und entsprechend später in der Ilias.

Die homerischen Altertümer, Haus, Opfer, Spiele (Myrons Diskobolos), Schiff, Bewaffnung usw. sind mit Wandtafel und Bildern durchzugehen. (Zuviel in Engelbrechts Mykenisch-homer. Anschauungsmitteln.) Antiquarische Exkurse, zu denen jetzt manche Lehrer neigen, sind zu vermeiden; am Bogenschufs versuchen sich die Schüler am liebsten selbst. Auf die Ergründung der Örtlichkeiten ist kein Gewicht zu legen (Dörpfelds Leukas = Ithaka? erwähnenswert). Von modernen Bildern sind am ansprechendsten die Umrisse von Flaxmann und die Odysseelandschaften von Preller; von modernen Gedichten ist Geibels Heimweh heranzuziehen. Ein Vergleich der Odyssee mit der Äneide und der Gudrun eröffnet fruchtbare Gesichtspunkte.

Homer wird, wie Jäger sagt, in II gelesen, in I studiert. In I soll sich der Schüler nicht, wie Henke, der sonst Homers Gedichte didaktisch vorzüglich ausnutzt, will, auf ein Stück genau und auf ein weiteres ungenau präparieren, sondern auf ein bestimmtes Stück immer genau, und soll in der Schule nicht aus anderen Stücken extemporieren, sondern im Zusammenhang der Lesung, so dafs die Klasse die gegebenen Vokabeln sich aufschreibt, wenn sie will. Zu Hause benutzt er besser Kommentare als Übersetzung. Flott mufs in der Klasse gelesen werden. Rechnet man 60 Lektürestunden das Jahr zu 40—80 Versen, so werden 8000 Verse in den 2 Jahren der I in der Klasse gelesen; leicht wegen der häufigen Wiederholungen, besonders wenn aus der O II ein reicher Wortschatz, Sicherheit in Erkenntnis der Formen und Geläufigkeit des Lesens mitgebracht wird. Die Aufzählung II, 484—877 und XIII wird allgemein ausgelassen, von vielen, mit Recht auch XIV und XXIII, Gronau nennt als regelmäfsige Lektüre 1, 2, 3, 6, 9, 11, 16, 18, 19, 21, 22, 24. Die einzelnen Teile sind nach Henke: I Einleitung; II—VII erste Schlacht, steigende Handlung; VIII zweite Schlacht; IX Umschwung; X—XVIII dritte Schlacht, fallende Handlung; XIX—XXII vierte Schlacht, Entscheidung; XXIII und XXIV Schlufs; am wesentlichsten bleiben immer Zorn des Achilles, Kampf und Niederlage Agamemnons, Patroklos' und Hektors Ende, sowie Hektor und Andromache und Priamos bei Achilles. Bauck schlägt 6276 Verse und Auswahl aus 3567 vor, so dafs 5850 wegfallen. Kammer, dessen ästhetischer Kommentar wie der von H. Grimm hervorragt, will die Ilias ganz nach der allmählichen Entstehung kürzen; jedenfalls kann durch Fortfall von Kampfscenen Zeit für andere Poesie gewonnen werden. Genau müssen die Tage auseinander gehalten und von den Schülern mit den betr. Büchern zusammen notiert werden. Aufser dieser Übersicht sind, namentlich bei oder nach Lesung von Lessings Laokoon, die ästhetischen Fragen zu besprechen, und hierüber wie über Geographie, Gleichnisse, Religion, Kultur u. a. hat Menge je 2 Primaner Sammlungen anlegen und Vorträge halten lassen. Die homerische Frage kann nicht umgangen werden; schon bei der Odyssee kann man nicht umhin, auf allmähliches Anwachsen derselben, wie bei der Gudrun, hinzuweisen; bei der Ilias müssen die wesentlichsten wissenschaftlichen Ansichten (Fr. A. Wolf, Bonitz, Köchly, Christ, Fick, Kämmel, Kirchhoff, Cauer, Niese, von Wilamowitz, Bethe) im Vergleich mit dem Nibelungenlied möglichst gegen Ende (Menge: in der letzten Stunde, Jäger gelegentlich nur 1 St.) besprochen werden. Dafs die Komposition der Hauptmasse jedes Gedichtes von einem Dichter herrührt, werden die Schüler leicht herausfühlen. Für Altertümer und Verselernen gilt dasselbe wie in II. Homer kommt aber nicht

nur als gröſster Erzähler, sondern wie Cauer treffend sagt, als Charakteristiker jetzt noch mehr zur Geltung; die Eigenart und auch äuſsere Lebensumstände des Dichters lassen sich nach O. Jägers Winken in anregendster Weise herausfinden; die Bedeutung der homerischen Gedichte für die Weltliteratur ist auf Grund der den Schülern bekannten Literatur zu entwickeln, und es lohnt sich, einen Überblick über die Epen der Kulturvölker bis heute mit Proben, wenn es auch nur für das Metrum sei, zu geben. Von modernen Gedichten sind die bezüglichen Schillerschen noch einmal heranzuziehen, von modernen Bildern die Flaxmanns oder Genellis, alte Statuen, pompej. Gemälde, Altertümer von Troja, Mykenä und Kreta, maſsvoll auch Vasendarstellungen.

Von den drei Dramatikern muſs ohne weiteres Äschylos wegen der Schwierigkeiten der 5 bedeutenden und der Minderwertigkeit der 2 übrigen Dramen fallen, während in Baden, Sachsen und Württemberg, wo der gr. Unterricht über mehr Zeit verfügt, ein Drama von ihm neben Sophokles erlaubt wird. In O II sind seine Perser, dieser patriotische, dramatisierte Hymnus vorgelesen worden; jetzt mögen die Schüler nach Wahl zu Hause in deutschen Übersetzungen andere Dramen des Äschylos, namentlich die Orestie, sowie die in der Schule nicht gelesenen des Sophokles und einige von Euripides lesen und den Inhalt in der Schule vortragen oder auch Aufsätze darüber schreiben. Die griechischen Sagen sind von Sophokles so bearbeitet, daſs sie allgemein Menschliches für alle Menschen darstellen, und so sollte kein Schüler das Gymnasium verlassen, ohne Sophokles' Antigone in der Klasse gelesen zu haben. Der Klassenlektüre nicht wert als zu einfach sind die Trachinierinnen. Zwischen den andern Oedipus K. und in Kolonos, Philoktet, Aias, etwa auch Elektra und einem Stücke von Euripides, Hippolytos (Racine), Iphigenie i. T. (Goethe) und Medea (Grillparzer) mag man abwechseln. Den Euripides, welchen Bayern und bedingungsweise auch Württemberg festhält, sollte man nicht zu Gunsten des Sophokles aus der Schule verbannen; denn er »der Dichter der griechischen Aufklärung« ist noch mehr als der letztere tonangebend für die Weltliteratur (auch Shakespeares Frauengestalten) geworden; Medea und Hippolytos werden bes. von Altenburg, Hippolytos und Kyklops wegen der 2 damaligen Weltanschauungen von Lambeck empfohlen. Nach Schraders Vorschlag kann eine Tragödie des Euripides von einem gereiften Primaner privatim in 14 Tagen gelesen werden, aber besser geschieht es in der Klasse. Bei der Lektüre ist die erste Scene oder ihr Anfang in der Klasse zu präparieren, die Chöre, deren Schwierigkeiten J. Burckhardt übertreibt, sind vom Lehrer metrisch (zum leichteren Verständnis auch mit musikalischen Noten) sprachlich und inhaltlich zu erklären und von den Schülern nur nachzuübersetzen und nachzulesen, und gegen den häuslichen Gebrauch einer guten Übersetzung ist nicht zu eifern. Dies letztere ist kein Bankrott, wie Immisch meint; und ein Untersagen, wie die Westf. Dir. V. 99 beschloſs, ziemlich wirkungslos. Übrigens herrsche hier eine allen Schülern gemeinsamen Ausgabe, weil sonst die Textkritik den Unterricht überwuchern würde. Der Gang der Handlung, das Wesen der Chöre, die Charaktere und der sittliche Kern sind genau zu bestimmen, auch endlich die Kunst des Dichters in der eigenen Behandlung des Sagenstoffes und die scenischen Altertümer, soweit nötig, auch mit Abbildungen zu erläutern; das letzte nach Schönborn, das übrige nach Weiſsenborn, Muff, Hasper und den Erklärern Muff, Schneidewin-Nauck-Bruhn, Wecklein, Schubert (auch Bilder), Wolff-Bellermann. Am Schlusse empfiehlt es sich, eine gute metrische Übersetzung von Bader, Donner, Hubatsch, Kluge, Wendt, bes. aber v. Wilamowitz vorzulesen und die Schüler das Stück griechisch in verteilten Rollen und die Chöre von den Hälften oder Dritteln der Klasse vorlesen, auch Chorteile (in Österreich »Chorlieder« bedeutenderen Inhalts) auswendig lernen zu lassen, endlich zu einer kleineren oder gröſseren Festlichkeit ein Stück in verteilten Rollen einzuüben zum Vorlesen oder freien Vortragen. Während griechische Versifikation, die noch 1857 Schmalfeld dringend empfahl, heute natürlich ganz ausfällt, mögen leichtere Dialogteile von dem Schüler in deutsche Jamben übersetzt werden, welche ihnen leichter werden als

Hexameter nach Homer. Zu kleinen deutschen Ausarbeitungen, Vorträgen und Aufsätzen bieten innerhalb der griechischen und lat. Literatur neben Homer die Tragiker, wie besonders Laas hervorgehoben hat, den reichsten und dankbarsten Stoff. Die Entwicklung des Drama nach Wilamowitz, die Lehren des Aristoteles, die Bedeutung der drei Dramatiker für die Weltliteratur sind teilweise während der Lektüre, im Zusammenhang jedenfalls zu Ende zu besprechen und in Beziehung zu den den Schülern bekannten modernen Dramen und zu Lessings und Freytags Kritik zu bringen.

Ohne Kenntnis eines Satyrdrama und einer Komödie sollten die Schüler nicht bleiben. Mindestens können der Kyklops oder die Alkestis des Euripides in einer Stunde und die Wolken oder Frösche des Aristophanes in 2 Stunden deutsch vorgelesen werden; gegen die 2 letzteren Komödien fällt der von Wolff empfohlene Plutos doch ab. Aufserdem ist Privatlektüre einer Übersetzung möglich, immer aber werden sich auch einige Primaner finden, welche gern mit dem Lehrer in 8 Abenden, ohne sich zu präparieren, eine Komödie des Aristophanes im Original lesen.

Was die an die Lektüre sich anschliefsenden kleineren deutschen Ausarbeitungen in der Klasse betrifft, welche seit 1891 in Preufsen eingeführt sind, so finden dieselben am besten dreimal, in O III nur zweimal, im Jahre statt, indem sie je $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunde Zeit in Anspruch nehmen. Den Termin und den Lektüreabschnitt, über welchen geschrieben werden soll, vorher schon anzugeben ist nicht ratsam, weil sonst manche Schüler sich nur zu diesem Zweck einen Auszug zu Hause schon machen. Da in diesen Arbeiten neben der Sorgfalt der Lektüre die allgemeine geistige Fähigkeit und die Gewandtheit des deutschen Ausdrucks zur Geltung kommen, so verdienen solche Themata den Vorzug, bei welchen der während der Lektüre bewiesene Fleifs selber seinen Lohn findet und nicht zu sehr hinter allgemeiner Kombinations- und Darstellungsgabe zurücktritt. Der mühsamen Korrektur des Lehrers entspricht es, wenn von den Schülern hinterher zu diesen Arbeiten, wie zu Aufsätzen eine Verbesserung geschrieben wird. Die segensreiche Wirkung dieser kleinen Ausarbeitungen besteht in dem Einflufs auf die Art der Lektüre und in der Übung des freien deutschen Ausdruckes, mit welchem man den griechischen Lesestoff beherrschen soll, während man bei der Übersetzung immer stark vom Griechischen beeinflufst wird, sowie allgemein in der Übung, plötzlich und in kurzer Zeit ohne weit ausholende Einleitung Rechenschaft über geistigen Besitz zu geben.

Bei den schriftlichen Klassenübersetzungen ins Deutsche (meist aus Prosa) empfiehlt es sich vorher einiges über den Zusammenhang mitzuteilen, und nötig ist gewöhnlich die Mitgabe einiger Vokabeln oder Stämme, welche griechisch und deutsch an die Tafel geschrieben werden; gewisse Vokabeln kann man auch der Kombination der Schüler überlassen, nur mufs man dann bei der Korrektur das Treffen des Sinnes anerkennen, wenn auch die besondere Bedeutung des Wortes nicht ganz getroffen ist. Die Verbesserung seitens des Lehrers wird für die Schüler am klarsten und für den Lehrer selbst am übersichtlichsten, wenn die verschiedenen Arten der unterstrichenen Fehler durch besondere Buchstaben am Rande gekennzeichnet werden, z. B.: F = griechische Form, W = gr. Wort, C = gr. Construktion versehen, S = Sinn, A = Ausdruck. Zu dieser Übersetzung haben die Schüler eine Verbesserung der betreffenden Sätze oder Satzteile zu schreiben. In der Stunde, in welcher die Verbesserung abgeliefert wird, mag die ganze Übersetzung noch einmal vorgelesen und zur Rückübersetzung benützt, oder das griechische Stück selbst noch einmal mündlich in mustergültiger Weise übertragen werden.

Bei der Übersetzung in der Reifeprüfung nimmt das — nur als Mittel gegen Täuschung vorgeschriebene — Diktieren des gr. Textes viel Zeit hinweg und veranlafst verhängnisvolle Fehler, welche auch nicht alle durch persönliche Einsicht in das herumgehende Original beseitigt werden. Begemann will daher die Schüler schon vor der I an das Diktieren gewöhnen. Aber die Art des Diktierens seitens der Lehrer ist subjektiv sehr verschieden und kann der einen Abiturientenabteilung anders als einer anderen helfen. Besser ist es, wenn der Text auch an die Tafel, bezw.

2 oder 3 Tafeln geschrieben wird; nur ist dann die Anwesenheit eines zweiten Lehrers für den Anfang wünschenswert (in Bayern vorgeschrieben); es kommen immer noch Versehen beim Abschreiben vor. Am besten, wenn der Text unmittelbar vorher mechanisch vervielfältigt wird; bei wenigen Prüflingen können auch ohne Gefahr des Betruges gedruckte Exemplare, nam. Chrestomathieen aus der Bibliothek gereicht werden. Wenn die Schüler 4—5 Jahre Klassenübersetzungen aus dem Schriftsteller ohne Wörterbuch angefertigt haben, so ist der natürliche Abschlufs in der Reifeprüfung, wie sie in Baden, Sachsen und seit 1902 auch wieder in Preufsen gehandhabt wird, eine gleiche Übersetzung ohne Wörterbuch, indem die Bedeutung einiger seltener Worte hinzugegeben wird. Während nämlich Abiturienten durch das Wörterbuch zum Aufsuchen auch vieler bekannter Worte verleitet und zum Teil auf verkehrte Wege geführt wurden und aufserdem der Benutzer eines Pape gegenüber dem Benutzer eines Benseler im Vorteil war und eine Prüfung des durch die Lektüre erworbenen Wortschatzes ganz wegfiel, ist ohne Wörterbuch der beschränktere, aber fleifsige Schüler durch seinen reicheren Wortschatz gegenüber dem mit mehr Kombination begabten Schüler geschützt.

Verschiedene Gymnasien betätigen ihre griechischen Studien vor dem Publikum durch Aufführung eines Dramas von Sophokles, allerdings meist in deutscher Übersetzung, und manche, wie Fürstenschulen und das Frankfurter Reformgymnasium durch eine griechische Abiturientenrede.

8. Bildende Kunst und Anschauungsunterricht. Ein volles Verständnis des altgriechischen Wesens ohne einige Anschauung von der bildenden Kunst der Griechen ist nicht möglich. Diese selbst aber verdient für sich schon Berücksichtigung zur Pflege des Schönheitssinnes und eines einfachen und edeln Geschmacks, sowie zum Verständnis der modernen Kunst, deren bedeutendste Baumeister und Bildhauer alle bei den Griechen in die Schule gegangen sind. Wie die Anschauung derselben sich mit der Schriftstellerlektüre verbinden mufs, ist vorher an einigen Stellen angedeutet; am meisten kommt sie in Betracht bei Herodot, Homer und den Tragikern, bei keiner der empfohlenen Schriften fällt sie ganz aus. Baukunst und Bildhauerkunst überwiegen, hinzukommen unter den kleineren Künsten besonders Vasenbildung und Vasenmalerei, auch spätere griechisch-römische Wandmalerei in Pompeji, Mosaik, Gemmen und Münzen.

Die Bewegung auf diesem Gebiete für die Gymnasien ging in den 50er und 60er Jahren von Gerhard, A. v. d. Launitz und Piper (Philol. Vers. in Berlin, Frankfurt, Hannover und Heidelberg) und Th. Rumpel aus und fand seit den 70er Jahren als eifrigste Vertreter den Univ.-Professor H. Blümner und den Gymnasiallehrer, jetzt Oberschulrat R. Menge, während dieselbe zugleich mittelbar wesentlich gefördert wurde durch das Emporblühen der Archäologie und das von E. Curtius angeregte Interesse des damaligen Kronprinzen Friedrich für die Ausgrabung von Olympia, welcher eine Reihe reicher anderer Ausgrabungen von Privaten, Akademien und Staaten folgte, sowie endlich durch den immer wachsenden Sinn für Schönheit und Kunsterziehung. Seit Ende der 80er Jahre lassen auch die einzelnen deutschen Regierungen und Österreich archäologische Kurse im Inlande und gemeinsam in Italien und Griechenland abhalten, so dafs eine viel gröfsere Zahl Lehrer Anschauung von vielen wichtigen Originalen und Einsicht in die Kunstgeschichte gewonnen hat; endlich fliefsen in neuester Zeit viel reichlicher die Gelder zur Anschaffung der bezüglichen Anschauungsmittel in den Gymnasien. Die Pr. L. 1901 sagen: »Die Verwendung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildung antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens reichlich vorliegen, wird empfohlen.« Wahrscheinlich, weil im letzten Jahrzehnt die Sache einseitig übertrieben wurde, ist der Wortlaut von 1891 »kann nicht genug empfohlen werden«, jetzt mit Recht gemäfsigt, aufserdem aber hinzugesetzt worden: »Die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel soll aber nicht Selbstzweck werden.« Vor Übertreibung (»Bilderdienst« O. Jäger) warnen jetzt auch einsichtige Archäologen, die Pos. Dir. V. 1903 will »ein verwirrendes Vielerlei und die

Vorführung des Unvollkommenen« vermieden wissen, treffend in der ersten Verneinung, nicht ganz treffend in der zweiten für die Oberklassen. Als Anschauungsmaterial dienen, um in der Klasse ausgestellt, bezw. aufgehängt zu werden: I. 1. Originale (Münzen und Gefäfse, Marmorbruchstücke und Pflanzen).

2. Nachahmungen aus gleichem oder billigerem Material, die wie Originale aussehen (München, Stuttgart, Wien), Modelle aus Holz, Gips, Metall, Kork und Pappe oder Papier (Akropolis, Webstuhl und hom. Schlofs von Hensell, Zeustempel von Gloel, Zinnsoldaten, Modellierbogen); Gipsabgüsse teils von Kapitellen und Ornamenten (Stuttgart, Wien), teils von Köpfen und Statuetten (die meisten in Berlin, z. B. K. Museum zu haben).

3. Gröfsere Bilder von Originalen:

a) Photographien, entweder nach den Originalen in Griechenland, Italien und den verschiedenen Museen, oder auch nach guten Gipsabgüssen ohne die für Schüler z. T. störenden Flecken der Originale.

b) Phototypien aller Art und Lithographien der Sammlungen: Bilder der K. Mefsbildanstalt zu Berlin. Deutsches Archäologisches Institut (Hegeso, Hermes, Alexandersarkophag). Denkmäler gr. und r. Skulptur ausg. v. Furtwängler und Urlichs (Bayr. Staatsminist.) München. J. Langl, Bilder zur Geschichte, Wien. E. A. Seemanns Wandbilder. Von d. Launitz-Trendelenburg (z. T. Rekonstruktionen; einiges veraltet). Conze, Götter- und Heroengestalten (einiges veraltet). St. Cybulski, Tabulae (z. T. Rekonstruktionen), Leipzig. Overbeck, Abbildungen a. s. Gesch. d. gr. Plastik [3] 1883. Schneider u. Metz, Hauptmerkmale der Baustile.

II. Karten, geographische und geschichtliche Bilder; Rekonstruktionen und freie Erfindungen.

1. Karte von Griechenland und d. westlichen Kleinasien (sollte in jeder Klasse sein); dazu nach Bedürfnis Perserreich und Sizilien und ausführliche Skizzen von denkwürdigen Gegenden.

2. Gärtners Olympia und Akropolis, vorzügliche Farbenbilder. Luckenbachs Wandbilder (Athen, Olympia, Delphi). Kirchhoff und Supan, Charakterbilder zur Länderkunde. Landschaften von Rottmann, von Kirchhoff und Geifsbeck.

3. Mit Vorsicht zu benutzen: Gemälde von Lebrun, Kaulbach u. a.; Lohmeyers Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht; Flaxmanns, Genellis, Prellers Bilder zu Homer.

Als Anschauungsmittel mögen bisweilen Lichtbilder mit dem Skioptikon vorgeführt werden, welche namentlich schon bekannte Bilder beleben.

Sehr wünschenswert sind zugleich Anschauungsmittel in den Händen der Schüler, so dafs höchstens 2—3 Schüler 1 Exemplar benutzen: R. Menges Bilderatlas für antike Kunst [3] 1900 oder Luckenbachs Abbildungen z. alten G., jetzt Kunst und Geschichte I [5] 1904, oder R. Grauls Bilderatlas zur Kunstgeschichte [5] 1902 (von 104 S. allerdings nur 20 griech. Kunst). Den reichhaltigen Menge (M 5,50) können sich wenige Schüler, Luckenbach (1,50) viele anschaffen, jedenfalls mufs das Gymnasium Exemplare bieten, zu denen als Ergänzung, nam. beim Parthenon Exemplare von Overbeck sich sehr eignen. Zu nennen sind noch Seemanns Bilderbogen (meist mit Menge übereinst.), Baumeisters Denkmäler des klassischen Altertums, Bender-Anthes-Forbach: Klassische Bildermappe, Öhler: Klassisches Bilderbuch, Reinhard: Album des klassischen Altertums, Schreiber: Kulturhistorischer Bilderatlas. Engelmanns Bilderatlanten zu einzelnen Schriftwerken bieten zu viel Nebendinge.

Für den Lehrer zur Vorbereitung dienen am einfachsten 3 Werke zusammen: Menges »Einführung« (entspricht seinem Bilderatlas), Furtwänglers u. Urlichs »Handausgabe der Denkmäler« (Text mit kleinen Bildern [2] 1904) und der betreffende Teil einer Kunstgeschichte, jetzt am besten Springer-Michaelis' Handbuch I [7] 1904; hinzu mögen kommen Overbecks Geschichte d. gr. Plastik, Schliemanns Ilias, Schumachers Ausgrabungen Schliemanns, Dörpfelds Troja u. Ilion, Noacks homer. Paläste, Böttigers Olympia, Michaelis' Parthenon, Humanns Pergamon und Conze-Puchsteins Gigantomachie von Pergamon, sowie Anzeiger des Arch. Inst.

Abgesehen von einigen Dauerbildern sind Modelle in Glaskästen, lose Bilder in besonderen Rahmen eine Zeitlang der Lektüre entsprechend in der Klasse auszustellen

oder aufzuhängen. Die Schüler mag man anleiten, zu sehen und einfach zu sagen, was sie wirklich sehen, und dann erst Schlüsse zu ziehen. Klarheit ist zu erstreben und Genufs der Schönheit; eine gewisse ästhetische Betrachtung und Kritik kann nicht ausbleiben, mufs aber mafsvoll sein. Eine längere Betrachtung erfordern die Aegineten, der Parthenon und Olympia bei der Lektüre Herodots. Wenn die Schüler eine Reihe Einzelheiten gesehen haben, empfiehlt sich eine Zusammenfassung mit einigen Ergänzungen. Wo, wie in Preufsen, griechische Geschichte nur $^1/_2$ Jahr in O II besitzt, reicht die Zeit nur zu knappstem Überblick aus; dagegen lassen sich 8 Stunden des griechischen Unterrichtes in O II, wie Menge in Eisenach tat, oder auf U I dazu verwenden. An manchen Anstalten wird ein freiwilliger Kursus von 20 halben oder ganzen Stunden in O II oder I geboten. Der Klassikerlektüre in I (z. B. Lessing, Horaz, 5. Verrine) darf durch eine Übersicht in O II nicht alles vorweg genommen werden; O I aber darf wohl nicht, wie Schaper vorschlägt, noch mit einer solchen anziehenden Übersicht in 6 Stunden von ihren Endaufgaben abgezogen werden, wenigstens nicht im 2. Halbjahr.

Eigene Darstellungstätigkeit der Schüler ist bezüglich des Nachzeichnens von Kunstwerken für den Zeichenunterricht, bez. des Anfertigens von Modellen für die Schülerwerkstätte anzuregen; als häusliche Arbeit können nur Karten sowie einfache Pläne und Skizzen (auch von Tempeln und Kapitellen) gefordert werden.

Ausführlicher und mit Angabe der jetzt sehr zahlreich gewordenen Literatur behandelt diese Fragen R. Menge in diesem (Reins) Handbuch: Anschaulichkeit des Unterrichts im Gymnasium. Bilder für den Kunstunterricht in den höheren Schulen. Kunstunterricht im Gymnasium.

Literatur zur Geschichte: Allg. deutsche Biographie von 1875 an. — Lehr- und Prüfungso. d. sächs. Gymn. 93. — Bauch, Human. in Wien 03. — Burckhardt, Kultur d. Ren. in Italien 01. — C. Bursian, Gesch. d. klass. Philol. in Deutschland 83. — Corpus reformatorum. Melanchthonis opera ed. Bretschneider et Bindseil. 34—60. — Entwurf der Organis. d. Gymn. u. R. in Österreich 49, 75. — L. Geiger, Renaissance u. Humanismus in Italien u. Deutschland 82. — J. Griesbach, Die gesch. Entw. des altkl. Unt. an d. G. in Bayern 92. — A. Heubaum, Gesch. d. deutsch. Bildungsw. seit 17. Jahrh. I 04. — A. Horawitz, Beitr. zur Gesch. d. Gr. in Deutschland 83. — Instruktionen f. d. Unterr. a. d. Gymn. in Österreich 84 [2] 1900. — H. J. Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulw. im Überg. v. Mittelalt. z. Neuz. 82. — Der Unterr. im Gr. u. d. Lehrv. der prot. Schulen d. 17. u. 18. Jhs. N.-J. 67. — K. Kehrbach, Monumenta Germaniae Paedagogica von 86 an, Mitteilungen der Ges. f. deutsche Erz. u. Schulgesch. von 91 an; das gesamte Erziehungs- u. Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Z. von 96; bes. Bauch, Hartfelder, Koldewey, Pachler u. a. — H. Köchly, Zur Gymnasialreform 46. Verm. Blätter 47. — Lehrpläne f. d. höh. Schulen Preufsens 82, 92, 1901. — G. Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reform, im 16. Jahrh. 1902. — Mützel, Die verschiedenen neuen Lehrpläne in Z. f. G. 50. — Fr. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. auf d. d. Schulen u. Univ. v. Ausg. d. Mittelalters [2] 96. — Über d. gegenw. Lage d. höh. Schulw. in Pr. 93. — Protokolle d. Berliner Oktoberkonferenz 73, 74. — K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik v. Wiederaufbl. d. kl. St. [4] 72—74. — C. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulw. im 19. Jahrh. 93. — L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des Preufs. Staates. II. 55. — H. Schiller, Lehrb. d. Gesch. d. Pädagogik [3] 94. — K. A. Schmidt, Encyklop. d. ges. Erz.- u. Unterrichtsw. [2], bes. III. 80. — K. A. Schmid u. G. Schmid, Gesch. d. Erziehung. II. 1. Masius u. Kämmel, Mittelalter. 2. Humanismus, Vier grofse prot. Rektoren d. 17. Jahrh. 89. V, 1. — H. Bender, Gesch. d. Gelehrtenschulw. in Deutschland seit d. Ref. — G. Schmid, Das neuzeitl. u. nationale Gymn. und V, 2. Nachtrag. — W. Schrader, Die Verf. d. höh. Schulen [3] 89. — Fr. A. Specht, Gesch. d. Unterrichtsw. in Deutschland bis 13. Jahrh. 85. — Verhandlungen über Fragen d. höh. Unterrichts in Berlin 91. — Verhandlungen usw. in Berlin 1900, 1901. Gutachten v. Wilamowitz, Reinhardt, Matthias, Harnack, Albrecht. — O. Vogelreuter, Gesch. d. gr. Unterr. in deutschen Schulen seit d. Ref. 91. — G. Uhlig, Pr. Heid. 81. Die Heidelberger Erklärung in Betr. der hum. Gymn. 88. Die Stundenpläne für G. u. R. [3] 91. Die neuen St. 92. — G. Voigt, Die Wiederbelebung des kl. Altertums. [2] 80. — R. Vormbaum, Evang. Schulordnungen, 16—18. Jahrh. 58—64. — L. Wiese, Das höhere Schulw. in Preufsen. Hist.-stat. darst. 64—74. — L. Wiese u. O. Kübler, Verordn. u. Gesetze f. d. höh. Sch. in Preufsen [3] 86—88. — Th. Ziegler, Gesch. d. Pädag. [2] 1904. Baumeisters Handb. I, 1. — Streit der letzten Jahre über die Berechtigung des Griechischen: Über nationale Erzieh[illegible] nn, Zur Reform d[illegible] Realschu[illegible] schen [illegible] hum. G[illegible] Uhlig [illegible] Braun [illegible] 01 Li[illegible]

in Halle, Aly u. Mutzbauer, Reformg. Fritzsche u. Uhlig. — Treitschke, Die Zukunft d. deutschen Gymn. 90. — Bahnsch, Die Zuk. des gr. Sprachunt. 92. Der Streit üb. d. gr. Sprachunt. 93. — G. Kanzow, Der gr. Unt. auf uns Gymn. N.-J. 92. — G. Uhlig in N.-J. 92. — P. Cauer, Unsere Erz. durch Griechen u. R. 93. — P. Nerrlich, Das Dogma vom klass. Altert. 94. — Pfeil in Gaea 95. — G. Friedrich, Die höh. Schulen und die Gegenwart 96. — M. Schneidewin, Die antike Humanität 97. — Seeliger N.-J. 97 (= Dresdner Phil.-V.); 98, 00 Immisch, 92 Steuding. — Ziegler, Geist. u. soc. Strömungen des 20. Jahrh. — F. Paulsen, Die höh. Schulen u. Universitäten im 20. Jahrh. 00. Verh. ü. Fr. d. h. U. Berlin 00. — Grenzboten 99, 00, 02 Kämmel »Burschen heraus« u. Geffken. — Natorp, Akad. Festrede. Marb. 01. — A. Fischer, Das alte Gymn. und die neue Zeit 01. — Nath, Lehrpläne u. Prüfungsv. in Pr. 00. — Chr. Muff, Human. u. real. Bildung 01. — Reformgymnasium: K. Reinhardt, Reformg. Pro. Frankfurt 95. M. f. h. Sch. 02. Die Frankf. Lehrpl. 02. — Strafsburger Phil.-V. 01 K. Reinhardt, Altendorf. — Liermann, Die Kasseler Konferenz von 01, 02. — Eidam, Cauer Reformg. N. 303. — Horn, Verzeich. der in Preufsen eingeführten Bücher 01. — Messer, Reformbewegung im Pr.-Gymn. 82—01. — Bolle, Zukunft des Gymn. L. L. 02. — Lattmann u. Weber, Gymn. u. Reformg. N.-J. 02. — O. Apelt, Vorbildliche Bedeutung des Griechentums. Pro. 02. — Monatsschr. f. höh. Schulen von 1902 an Matthias. — L. Lange u. G. Bäumer, Handb. d. Frauenb. III, 02. — Keim, Pro. Karlsruhe 03. — Lehmann in Lexis Unterrichtswesen II, 04. — Aly N.-J. 04. — Schiller in Schmids Encykl. VI, Reform d. G. — W. Münch, Vermischte Aufsätze 02. Zukunftspädagogik 04. — H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anf. d. 20. Jahrh. 04. — Th. Petermann, Die Gelehrtenschulen 04. — Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königr. Sachsen 03. — Heubaum, Gesch. d. d. Bildung seit 17. Jh. I 04.

Literatur zur Methodik: a) Allgemein. Herbart, Pädag. Schriften. — Nägelsbach, Gymnasialpädag. 62. — G. Radtke, D. gr. Unt. Prog 74. — Direkt.-Vers. seit 1879, 11. 16. 18. 31. 37. 45. 49; 7 Hann., 7 u. 10 Sächs., 10 Pos., 1903 Hannover, Posen, Pommern, Preufsen, Westfalen. — Bäumlein-Schmid in K. A. Schmids Encykl. [2] III 80. — Genthe, Gramm. u. Schriftstellerl. Progr. 82. — O. Frick u. Friedel, Übertragung der Herbart-Z. did. Grundsätze 83. — Frick, Ausgef. Lehrplan des lat. u. gr. U. 83. (Päd. u. did. Abh. 93.) — Karlsruher Philol.-V. 83. — v. Bamberg in Rethwischs Jahresber. seit 86 (sehr eingehend und objektiv) u. Z. f. G. 93. — Fr. A. Eckstein, Lat. u. griech. Unterricht 87. — O. Perthes, Die Notw. e. durchgr. Umgest. 90. — A. Ohlert, Allg. Methodik d. Sprachunt. 92. — Lehrpr. von 84 an, 12. 14 Schmuhl; 30 Schulbesichtigungsberichte; 31, 41 Waldeck; 40 A. Müller, Indukt. L.; 41 Münch, Sprachgefühl; 43 Schmidt, Schelling; 44 Menge; 48 Waldeck, Schmidt; 62 Willenbücher. — Schiller, Die einheitl. Gestaltung d. gymn. U. 90. — J. Rothfuchs, Bekenntnisse 92. Beiträge z. Methodik d. altsprachl. Unt. [3] 93. — J. Lattmann, Über d. gr. Unt. n. d. Lehrpl. 92, 93. — H. Kern, Grundr. d. Pädag. [5] Willmann 93. — W. Schrader, Erzieh.- u. Unterrichtsl. [5] 93. — H. Schiller, Handb. d. prakt. Pädag. [3] 94. — M. Kranz, Zur Gest. d. altspr. U. Pro. 95. — Aus Baumeisters Handbuch: A. Matthias, Prakt. Pädag. [2] 03. — P. Dettweiler, Griechisch 98. — W. Toischer, Theor. Päd. u. Did. 96. — E. Brocks, Griech. Unt. 96, 97. — O. Jäger, Lehrkunst u. Lehrhandwerk 97. — Aly, Z. G. 97. — Sorof, Indukt. Lehrverf. Z. G. 98. — Kanzow, Indukt. Lehrv. Sächs. Dir.-Vers. 99. — Seeliger, Aufg. d. gr. U. N.-J. 99. — Draheim, Klassenarbeiten. Z. G. 00. — Lohr, H. Z. 00. — Kuthe, Xens Anab. als Grundl. des Elementarunterr. Pro. 00. — Weifsenfels, W. f. kl. Ph. 98 u. Kernfragen d. höh. Unt. 01. — Hoffmann, Grammatikunt. Pro. 00 u. 01. — Bolle, Die neuen Lehrpl. 02. — Hallesche Philol.-V. Jerusalem 03. — Lehrer-Vers. der Staaten u. d. Pr. Provinzen. — Hille, Zur Pflege des Schönen im G. [2] 04. — Methode Ahrens-Homer, Hornemann Strafsb. Phil.-V. 01; N.-J. 03; Agahd, M. f. h. Sch. 03; Cauer, O. Kohl, Hartmann Z. G. 03, 04.

b) Grammatik. Direkt.-Vers. 1. 5. 7. 12. 14. 19. 21. 24. — J. Lattmann, Die durch die neuere Sprachw. herbeigef. Reform d. Elementurunt. Progr. 71. — Lehrpr. 3. Menge u. Schmidt, 5 Arlt, 12, 14 Schmuhl, 15. 17. 30. 31. 57 Waldeck, 20 Hornemann, 29 Lattmann, 34 G. Richter, 40 A. Müller. — Gehring, Beh. d. gr. Syntax in O III u. II. Prog. 86. — Scheindler, Methodik des gramm. Unt. i. Gr. 88. — O. Hoffmann, Eine Neugestaltung des gr. Unt. 89. — E. Albrecht, Dualis Z. f. G. 90; Vereinf. d. gr. Schulgr. Pro. 94. — Bachof, Extemp. Gymn. 90. — Menge, Jahrb. d. V. f. w. P. 19 u. 27. — A. Joost, Was ergibt sich a. d. Sprachgebr. Xen. in d. Anab.? 92. — M. Hecht, Vereinfachung d. gramm. Unt. Z. f. G. 92. — H. F. Müller, Übers. ins Gr. HG. 98. — Cauer, Grammatica militans [2] 03. — G. Hoffmann, Methodik d. gramm. Unt. Pro. 01. — H. Müller, Übers. ins Gr. PW. 01. — N.-J. 01 Dörwald Tempusl, 00 Hagen u. Willenbücher Accente. — Stürmer Gmn. 00. — V. d. Hagen U III Pro. 00. — M. f. h. Sch. 02 Baltzer, Übers. ins Gr. — Eichner, Warum l. w. d. alten Spr. 01. — Z. f. G. 02 Hermann U III, 03 R. Wessely, Vereinfachung.

c) Lektüre. Dir.-Vers. 17. 19. 21. 28. 37. 43. 65. 8 Rh., Preufs. 03, Pos. 03, Schl. H. 03. — Lehrpr. Anab. 3 Kohl, 4 Matthias; Memor. 40, 50, 51, 58 Dörwald; Herodot 32. 37 Dörwald; Thukyd., 9 Frick, 18 Stier; Demosth., 10 Dettweiler; Plato, 27 Mayer, 37 Stier, 64 Mayer; Homer, 19 Lange; Od. 28, 29 Menge; 15 Gloel; Ilias, 9 Frick, 17. 18 Hagen, 1 Heusner, 19 Hüter, Richter 10; Sophokles 29, 39 Heusner, 7, 10 Richter; Lyriker 39 Dörwald; Übersetzung 28 Schenk, 42 Gloel; deutsche Aufsätze 60—62 Platz; 78 Auswahl Waldeck. — Falbrecht, Beisp. a. Herodot. Österr. M. 12. — Schimmelpfeng, Die gr. L. in I. Progr. 81. — v. Oppen-

Die Wahl d. L. 85. — W. Bone, Wie soll ich übersetzen? 90. — R. Schenk, Nachübers. 90. — H. Geist, Was bieten die alten Historiker? Pro. 91. — Grofsmann in Z. f. G. 91. — H. Kluge, Iliasl. 91. — K. Koch, Platos Gorgias. Pro. 91. — F. Horn, Homerl. N.-J. 92. — Scotland, Odyssee. Pro. 92. — O. Henke, Homer, Pro. 92. — W. Bander, Von unw. Übers. Gymn. 92. — J. Keller, Die Grenzen d. Übersetzungsk. Pro. 92. — A. Ahlheim, Die Schriftstellerl. in O II Pro. 93. — H. Peter, Über die method. Verb. d. lat. u. gr. L. in I. H. G. 93. — P. Cauer, Die Kunst des Übers. (auch Präp.) [3] 03. — Palaestra vitae 02. — Hauptvers. d. L. v. Hessen. Homer. Z. f. G. 94. — K. Seeliger u. Lejeune-Dirichlet, N.-J. 94. — Ahlheim, O II Pro. 94. — Finsterwalder, Kölner Festschr. 95. — R. Menge, Schriftstellerlektüre im Gymn. Reins Encyklop. Handb. — Z. f. G. 98 F. Schmidt. Arrian: 99 Aly; Dramat.; 01 Spreer, drei Schäden; Bauck, Ilias; 02 O. Kohl, Odyssee; 03 Weifsenfels, Chrestom.; Speer; Lektüre; Rosenberg, Mem. — G. Schneider, Philos. — N.-J. 98 R. Richter, Bez. a. d. Christentum; 99 Siebourg, Moderne Schulausg.; Rosenberg, Mem.; 00 Cauer, Homer als Char.; Kentenich, Dichterübers.; 01 Gast, Platos Euthyd.; 02 Göbel, Plato im G.; Siebourg, Philos. im G.; 03 Goebel, Plato; 04 Muff, Soph. (= Hallesche Phil. V.). — M. f. h. Sch. 02 Fofs, Plutarch; Kohl, Plutarch, 05 Siebourg, Schriftstellerausg. — M. Schmidt, Real. Stoffe im hum. Unt. 00. — Westf. Dir.-V. 99. — O. u. W. Pr. Dir.-V. 99, Privatlektüre. — Przygode, Konstruieren 99. — Z. f. ö. G. 99 Setunsky, Extemporieren; 00 Malfertheimer, Privatl. — Helm, Herodot. Pro. 99. — Spreer, Aristot. Poetik. Pro. 02. — J. Keyzlar, Theorie des Übers. 03. — G. Rogge, Demosthenes 03. — O. Jäger, Homer u. Hor. im G. 05. — Die Chrestomathie v. Wilamowitz, M. f. h. Sch. 02. — Arnim, Asbach, Wegener; F. Aly, Humanismus u. Historismus 02; Dir.-V. 8 Rhein. 03 (Cauer); N.-J. 02 Kromayer; Philol. V. Halle 03, Weifsenfels (= Z. f. G. 03); L. L. 04 Waldeck.

d) Kunst u. Anschauung: Die Literatur in Kruspe; Pro. Hagenau 93; Koch, Pro. 96; Engelmann, J. d. ph. V. 98; R. Menge, Reins Enc. Handb. — Dir.-Vers. 92, Schl. H. u. O. u. W. Pr. — E. Fischer, Pro. 92. — Forbach, Pro. 93. — R. Menge in Lehrpr. 37 u. wiederholt anderwärts. — Rhein. Dir.-V. 96 (Lutsch). — Gloel, L. L. 36. — Nelson, Pro. 97. — Luckenbach, N.-J. 96 u. Pro. 98. — Thamhaym, L. L. 98. — Wagner, N.-J. 98. — M. Müller, Pro. 99. — E. Schmidt u. G. Schultz, N.-J. 99. — Malfertheimer, Pro. 99. — Bölte, H. G. 99. — Knoll, Bl. f. Bayr. G. 99. — Lauteschläger, Xen. Pro. 00 u. N.-J. 04. — Kubik, Z. f. öst. G. 00. — Dresdner Kunsterzieh.-Tag. L. L. 02. — Gurlitt, N.-J. 02. — Muzik, Ein archäol. Schulatlas. Pro. Wien 04. — R. Menge, in Reins Enc. Handb. »Anschaulichkeit, Bildwerke, Kunstunterricht«.

Kreuznach. O. Kohl.

## Grillenhaft

s. Launenhaftigkeit

## Grimm, Gebrüder

1. Humanität und Romantik. 2. Nationale Jugendarbeit der Brüder Grimm. 3. Wissenschaftliche Arbeit in Kassel, Göttingen, Berlin. 4. Stellung im öffentlichen Leben. 5. Deutsch-sprachlicher und grammatischer Unterricht in den Schulen. 6. Deutsches Wörterbuch als Quelle unserer Volkskraft.

Jacob und Wilhelm Grimm stehen in der Geschichte des deutschen Volkes da als die Begründer und Vertreter der Wissenschaft von der älteren deutschen Sprache und Literatur, als die Sammler und Erhalter der deutschen Märchen und Sagen: Jacob geb. am 4. Januar 1785 zu Hanau und gest. am 20. September 1863 zu Berlin; Wilhelm geb. am 24. Februar 1786 zu Hanau und gest. am 16. Dezember 1859 zu Berlin.

**1. Humanität und Romantik.** Die Lebensarbeit der Brüder Grimm begann, als das Zeitalter der deutschen Humanität zu Ende ging. Herder, Goethe und Schiller waren die Lehrer und Erzieher ihres Volkes zu dem höchsten Ziele, das sie kannten, dem der »Menschheit«, wie sie das Wort Humanität übertrugen, gewesen. Was sie schufen, erwuchs in einer langen Friedensepoche des deutschen Volkes, mündete aber in die schwere Zeit der kriegerischen Verwickelungen aus, die von der französischen Revolution ihren Anfang nahmen und das alte Gefüge der deutschen Staaten vernichteten. Herder starb an der Schwelle dieser Zeit, Goethe, der alternde, hielt sich den neuen Ereignissen gegenüber zurück; allein Schiller schlug in seinen letzten Werken, besonders in dem Tell, bereits die Saiten an, die nachher, als das deutsche Schwert eingriff, auf Körners Leier und auf der der übrigen Freiheitsdichter wieder ertönten. Von den Vertretern der reinen Humanität konnte der Krieg an sich, der für unser Volk nunmehr eine Notwendigkeit geworden war, nicht anders den [illegible] ung auf dem W[illegible] werden. [illegible] ng,

aus deren Trostlosigkeit der Humanitätsgedanken Goethes und der Seinigen uns erheben sollte, verwarf den Krieg als finstere Barbarei. So kam es, dafs die gewaltsame Ausbreitung der Ideen der französischen Revolution, die sich weder um Humanität noch Geschichtlichkeit oder Aufklärung kümmerte, Deutschland in unwiderstehlichem Ansturme zu Boden streckte.

Aber Deutschland konnte damals wohl besiegt, doch nicht erdrückt werden. Der deutsche Geist lehnte sich gegen den ungeschichtlichen Geist der französischen Revolution auf. Die Jugend, die emporkam, merkte mit richtigem Gefühle, dafs die Beschwörung der französischen Gefahr allein durch innere Kräftigung der deutschen Art möglich sei. Alle geistigen und kriegerischen Bestrebungen, die jetzt neu einsetzten, nahmen daher eine nationale Richtung an. Durch Scharnhorst, Gneisenau, Clausewitz wurde der Krieg für Vaterland und Freiheit wieder als die höchste sittliche Pflicht der Nation erkannt; Kleist als Dichter sprach das Wort, dafs der Krieg gegen Napoleon eine deutsche »Nationalsache« werden müsse. Alle übrigen romantischen Dichter wirkten in diesem Sinne auf das Volk ein. Man brauchte vorbildliche Werte für diesen Zweck. Darum holten sie aus der deutschen Vergangenheit alles Grofse hervor, das sich im Wechsel der Zeiten bewährt hatte, um es dem Volke wieder zu geben. Volkslieder, Volksbücher, Volksmärchen und Volkssagen wurden gesammelt und vor befürchtetem Untergange gerettet. Namentlich erlebte die ältere deutsche Literatur der staufischen Kaiserzeit eine fröhliche Auferstehung. Die Romantiker waren die eifrigsten Erzieher ihres Volkes, aber jetzt zu anderen Zielen, als vor ihnen die Vertreter der Humanität.

**2. Nationale Jugendarbeit der Brüder Grimm.** An dieser nationalen Erziehungsarbeit beteiligten sich, bald nach dem Zusammenbruch bei Jena, die jugendlichen Brüder Grimm in Kassel. Sie waren nach dem frühen Tode ihres Vaters dahin auf das Gymnasium gekommen, hatten in Marburg die Rechte studiert, und waren wieder nach Kassel zurückgekehrt, Jacob im hessischen Staatsdienste angestellt, Wilhelm als Privatgelehrter. In diesem Verhältnisse standen sie auch während der Zeit der westfälischen Herrschaft, die nach der Schlacht bei Leipzig zusammenbrach. Was sie in diesen Jahren nach dem Vorbilde der Heidelberger Romantik für das Volk geschaffen haben, die Märchen und die Sagen, lebt noch heute unverloren im Volke fort. Der Zusammenhang ihrer Arbeit mit der kriegerischen Aufgabe des deutschen Volkes offenbart sich auch darin, dafs mit Jacob selbst noch zwei andre Brüder die Feldzüge gegen Napoleon mitmachten: der eine von diesen war Ludwig Grimm, der als Maler und Kupferstecher in gleicher Richtung, wie die beiden älteren, arbeitete. Und Wilhelm, der allein zurückblieb, besorgte indessen für sich und Jacob die Herausgabe des »Armen Heinrich«, wodurch sie symbolisch zum Ausdruck bringen wollten, dafs die freiwillige Selbstaufopferung der kämpfenden Jugend nötig sei, um das Vaterland von dem Pesthauch der fremden Herrschaft zu erlösen.

**3. Wissenschaftliche Arbeit in Kassel, Göttingen, Berlin.** Nach den Freiheitskriegen begann für Jacob und Wilhelm Grimm, die beide an der Hessischen Landesbibliothek in Kassel eine ihren Wünschen entsprechende Verwendung fanden, eine ruhige Zeit der allerfruchtbarsten Beschäftigung mit ihren Lieblingsgegenständen. Anderthalb Jahrzehnte arbeiteten sie in dieser Weise fort; von mehr literarischer Wirksamkeit, wie sie wohl Wilhelm vorgeschwebt hatte, vollzog sich unter Jacobs Einflufs und mächtiger Arbeitsleistung der Übergang zur wissenschaftlichen Behandlung der Dinge, aus der die Begründung einer ganz neuen Wissenschaft durch die Brüder hervorging. Sie traten aber nicht blofs als Begründer, sondern auch zugleich als Erbauer der neuen Wissenschaft auf. Von Jacob erschienen an grofsen Werken: Die Deutsche Grammatik (seit 1819), die Deutschen Rechtsaltertümer (1828), Reinhart Fuchs (1834) die Deutsche Mythologie (1835), die Weistümer (seit 1840), die Geschichte der Deutschen Sprache (1848); von Wilhelm vor allem die Deutsche Heldensage (1829) und eine Reihe Ausgaben älterer deutscher Dichtungen, des Freidank, des Rosengarten, der goldenen Schmiede (1834—1840) usw. Für alle diese Werke war der Grund während der Kasseler Zeit gelegt worden; ein Teil ging

freilich erst von Göttingen und von Berlin aus. Denn 1830 folgten die Brüder einem Rufe nach Göttingen an die Bibliothek und Universität, wurden aber von da bereits 1837, weil sie ihren auf die Verfassung geschworenen Eid nicht brechen wollten, vertrieben und kehrten als Verbannte wieder nach Kassel zurück, bis der preufsische König Friedrich Wilhelm IV. sie 1840 als Mitglieder der Akademie der Wissenschaften nach Berlin berief, mit der Berechtigung, an der Universität Vorlesungen zu halten.

**4. Stellung im öffentlichen Leben.** Das unmittelbar persönliche Bedürfnis zu lehren war bei den Brüdern nicht sehr stark ausgeprägt, Wilhelm hatte noch eher Neigung dazu, als Jacob, der nur ungern seinen Werken die Zeit für Vorlesungen entzog. Sie haben daher auch im wissenschaftlichen Schulsinne sich keine Schüler erzogen, die ihre Eigenart vertreten hätten. Sie suchten vielmehr allgemeine Einwirkung auf Wissenschaft und Volk durch ihre Bücher. Die Wissenschaft erkannte sie an, nicht ohne spätere Strömungen, die gegen sie gerichtet waren; das Volk dankte ihnen auf begeisterte Weise. Das war eben das Eigentümliche ihrer Stellung im öffentlichen Leben, dafs sie nicht blofs Gelehrte, sondern Männer des Volkes waren. Sie gewannen daher verstärkten Einflufs auf die Erziehung des Volkes, und ihre Nachwirkung dauert fort. Aller deutschgrammatiker Unterricht z. B., auf Universitäten, höheren und niederen Schulen, beruht noch heute auf Jacob Grimms deutscher Grammatik, und merkwürdiger Weise trotzdem dafs er selbst, der immer lernende, forschende, sich in der Vorrede des ersten Bandes 1819 gegen jeden Unterricht in der deutschen Sprache auf das lebhafteste ausgesprochen hat.

**5. Deutsch-sprachlicher und grammatischer Unterricht in den Schulen.** Die allgemeinen Erörterungen dieser Vorrede von 1819 sind für Jacob Grimms Ansichten über Lehre und Erziehung äufserst wichtig. Er erklärt sich darüber, warum er die Art und den Begriff der bis dahin gültigen deutschen Sprachlehren für verwerflich, ja für töricht halte, und sagt: »Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu erteilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwicklung ihrer Sprachfertigkeit anzuraten. Eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandnen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die mitlebenden Völker haben hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, dafs es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als dafs dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewufstes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Übung. Wer könnte nun glauben, dafs ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachstum durch die abgezogenen, matten und mifsgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde, und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewifs ganz anders zu gebieten weifs, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen? Vor sechshundert Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewufst, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen

lassen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eschenbach, eines Hartmann von Aue, die weder von Deklination noch von Konjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang.« Und Jacob Grimm schliefst diese Ausführungen mit dem scharfen Urteil: »Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrtum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie unseren Schulen bringen, und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstofsen statt zu erschliefsen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, dafs Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bilden, ihre Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewifs nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weifs, d. h. ungelehrt, darf sich, nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen, eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen«. Es sind dies gewifs leidenschaftliche, bis in die letzte Konsequenz getriebene Äufserungen, die aber wohl auch heute noch manchem über die Lippen fahren möchten, der sieht, mit welcher unwissenschaftlichen Rücksichtslosigkeit die meisten Schulgrammatiken hergestellt sind, und mit wie engherzigen Geiste die freie Schönheit und Mannigfaltigkeit der deutschen Sprache in Schulen gekränkt wird. Man macht und lehrt Regeln, die keine sind; man ächtet einzelne Wörter, welche längst historisches Recht in unserer Sprache und Literatur besitzen; man verfolgt die fremden Wörter, auch da, wo nur unzulänglicher Ersatz für dieselben beschafft werden kann. »Wie unendlich höher«, schrieb seiner Zeit Jacob Grimm, »steht das heilige innere Wesen unserer Sprache selbst«, und niemals hat er aufgehört, gegen die pedantische, unhistorische Behandlung unserer Sprache zu eifern.

Freilich, so wahr Jacob Grimms Urteil über den deutsch-grammatischen Unterricht der Schule im wissenschaftlich-historischen Sinne ist, so wenig dient es den praktischen Bedürfnissen des Lebens, mit denen nun doch einmal gerechnet werden mufs. Was sich gegen seine Meinung anführen läfst, sprach Wilhelm in einem Briefe an Arnim aus, worin es heifst (Arnim und die Brüder Grimm, 1904, S. 440): »Dafs Jacob alle Lehre in der Sprache für unzulässig hält, pafst nur in eine Zeit, wo überhaupt noch keine Lehre nötig ist; Gott verleiht den Völkern ja so gut als die Kenntnis der Sprache auch Kenntnis der Geschichte (Epos), des Geistlichen, der Sitte durch Überlieferung, sie haben keine andere Quelle, als jene auch. Wo aber die Überlieferung nicht durch das Ganze mehr, weil es nicht mehr so organisch lebt und sich gegenseitig durchdringt, sondern durch einzelne, als Repräsentanten, getragen wird, da entstehen Lehrer, die mit Bewufstsein aus geschichtlicher Betrachtung der Vergangenheit und lebendiger Betrachtung der Gegenwart geschöpft, in die Herzen dasjenige pflanzen, was sich sonst von selbst hineinsäte. Eine Grammatik für die Schriftsprache ist deshalb nötig, sie mufs aber durchaus praktisch sein, auch würde sonst ein jeder das Recht haben, nach seiner Mundart und persönlichen Eigentümlichkeit zu schreiben, und der wichtige Unterschied einer Schrift- und Volkssprache, welcher gleichfalls ein Vorteil der Gegenwart ist, zu Grunde gehen. Ich glaube, es ist vor allen Dingen nötig, die Liebe und Teilnahme an unserer Zeit zu erhalten und die Eigentümlichkeiten und Vorteile derselben zu hegen; jenes vornehme und unfruchtbare Abscheiden ist mir immer schrecklich vorgekommen, gerade als wollte jemand aus Liebe zu den Wissenschaften die Liebe zu seinen Mitmenschen vergessen oder nur zurücksetzen.« Es weisen diese Sätze zugleich den Unterschied zwischen Jacobs und Wilhelms Art zu wirken auf. Jacob in strenger Erfüllung seiner wissenschaftlichen Idee verlangte selbstlose Zurückversetzung des einzelnen in die Geschicht-

lichkeit des deutschen Lebens, Wilhelm wollte mehr den aus der geschichtlichen Arbeit gezogenen Gewinn seiner Gegenwart zugänglich machen. Es kann kein Zweifel sein, daſs die volks-erzieherische Wirksamkeit der Brüder Grimm mehr in Wilhelms Sinne sich gestaltet hat.

**6. Deutsches Wörterbuch als Quelle unsrer Volkskraft.** Zu den Werken, die mehr noch als der Wissenschaft dem unmittelbaren Bedürfnisse des Volkes dienen sollten, gehört das Deutsche Wörterbuch, dessen Vorbereitung und Bearbeitung durch die Brüder Grimm die beiden letzten Berliner Jahrzehnte ihres Lebens ausfüllte, und das nach ihrem Tode von geeigneten Sprachgelehrten im Auftrage des Preuſsischen Kultusministeriums fortgesetzt worden ist, ohne bis heute beendigt zu sein. Was sie in brüderlich gemeinsamer Arbeit durch dieses Werk zum Besten und zur Ehre des deutschen Namens zu leisten vorhatten, ist von Jacob in seinen Vorreden zum Ausdruck gebracht worden. Die des ersten Bandes schlieſst er 1854 mit den Worten: »Deutsche geliebte Landsleute, welches Reichs, welches Glaubens Ihr seiet, tretet ein in die Euch allen aufgetane Halle Eurer angestammten, uralten Sprache, lernet und heiliget sie und haltet an ihr, Eure Volkskraft und Dauer hängt in ihr. Noch reicht sie über den Rhein in das Elsaſs bis nach Lothringen, über die Eider tief in Schleswigholstein, am Ostseegestade hin nach Riga und Reval, jenseits der Karpathen in Siebenbürgens altdakisches Gebiet. Auch zu Euch, Ihr ausgewanderten Deutschen, über das salzige Meer gelangen wird das Buch und Euch wehmütige, liebliche Gedanken an die Heimatsprache eingeben oder befestigen, mit der Ihr zugleich unsere und Euere Dichter hinüberzieht, wie die englischen und spanischen in Amerika ewig fortleben«. Sie ahnten, welchen Aufgang das deutsche Leben im Neuen Reiche, das ihre Augen nicht mehr sehen sollten, nehmen werde. Ihnen bleibt das beneidenswerte Glück, an ihrem Teile der groſsen Erhebung unseres Volkes vorgearbeitet, seiner Erziehung zu dieser Höhe ihre Kräfte gewidmet zu haben. Und was sie anstrebten, ist, wie einst von ihnen in den Freiheitskriegen, auch von Wilhelms jüngeren Sohne Rudolf in den deutschen Einigungskriegen, und von Herman Grimm durch eigene Förderung des deutschen Kulturlebens bewährt worden. Die Wissenschaft von deutscher Sprache, deutscher Literatur, deutscher Kultur überhaupt, die die Brüder begründeten, ist eine Macht geworden, und ihr Einfluſs, bewuſst oder unbewuſst, kommt noch heute, wo überall die deutsche Zunge klingt, der Kräftigung und Erhaltung unseres Volkstums zu gute.

Berlin. Reinhold Steig.

## Grobheit

s. Ungezogenheit

## Großbritannisches Schulwesen

s. Schulwesen in Schottland, Irland, Wales und England

## Größe

s. Entwicklung, körperliche

## Größenwahn

s. Denken, Anomalien

## Großmäulig

s. Plapperhaft und Plauderhaft

## Grübelsucht

Sie unterscheidet sich von der krankhaften Fragesucht nur dadurch, daſs es nicht zum Aussprechen der krankhaft gehäuften Fragen, welche die Ideenassoziation des Kindes aufwirft, kommen muſs. Damit hängt es auch eng zusammen, daſs eine ideenflüchtige Grübelsucht — entsprechend der ideenflüchtigen Form der Fragesucht (s. d.) — nur sehr selten vorkommt; denn die krankhafte Ideenflucht kommt fast niemals ohne krankhaft gesteigerten, auch in unaufhörlichem Sprechen sich äuſsernden Bewegungsdrang vor. Sehr häufig tritt dagegen die Grübelsucht auch bei dem Kind unter der Form der Zwangsvorstellungen auf. Sie deckt sich hier ganz mit

der entsprechenden Form der Fragesucht. Ich verweise daher auf den diese behandelnden Artikel.

Berlin. Th. Ziehen.

## Grundsätze

s. Charakter

## Grundwissenschaften der Pädagogik

s. Pädagogik, philosophische

## Gruppenunterricht

1. Definition. 2. Mögliche Kombinationen. 3. Vorkommen in der Gegenwart. 4. Vorkommen in der Vergangenheit. 5. Bedeutung für die Erziehung.

**1. Definition.** Der Ausdruck »Gruppenunterricht« könnte, wenn blofs seine sprachliche Herkunft in Betracht gezogen wird, auf sehr verschiedene Gruppen von Unterrichtsvorstellungen angewandt werden. Nicht einmal auf den Erziehungsunterricht (im Gegensatze zum Fachunterricht) brauchte man ihn zu beschränken. Es soll das aber gleichwohl hier geschehen, da er für den ersteren ungleich wichtiger ist, als für den letzteren. Sehen wir zu, wo er im Erziehungsunterricht z. B. anwendbar wäre. Man könnte beispielsweise in der Geschichte offenbar dann von ihm reden, wenn es sich etwa um eine vergleichende Zusammenstellung der Entwicklung irgend einer Regierungsform bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten handelte, auf dem Gebiete der Geographie, wenn man etwa Fjordbildungen an verschiedenen Küsten vergleichen liefse, auf dem Gebiete der Naturkunde, wenn die Lebewesen einer einzelnen Jahreszeit oder einer einzelnen Lokalität zusammenhängend zu besprechen, auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, wenn etwa die einschränkenden Konjunktionen verschiedener in der Schule behandelter Sprachen gegeneinander abzuwägen wären.

Indessen wird herkömmlicherweise gegenwärtig nichts von alledem als Gruppenunterricht bezeichnet, vielmehr wird der Name, der seine schulterminologische Prägung von Ziller erhalten zu haben scheint (vergl. das spezielle Sachregister zu dessen »Grundlegung«, unter »Gruppenunterricht«), dann gebraucht, wenn man damit eine Verschmelzung mehrerer, verschiedenen Fachwissenschaften angehörigen Unterrichtsgebiete zu einem nach schulwissenschaftlichen Gesichtspunkten angeordneten Unterrichtsganzen bezeichnen will. So bezeichnet Ziller z. B. als Gruppenunterricht die Vereinigung der getrennten Fach-Naturwissenschaften (Zoologie, Anthropologie, Botanik, Physik, Meteorologie, Chemie, Mineralogie, Geologie) zu einer einzigen Schul-Naturwissenschaft. Dagegen die Gruppierung zusammengehöriger Vorstellungsmassen in einem und demselben Unterrichtsfache belegt er nicht mit diesem Namen; er redet in diesem Falle nur von zusammengehörenden Gruppen, z. B. im französischen Unterrichte von einer Gruppe für die Bezeichnung alles dessen, was sich auf das Haus und die Strafse bezieht, u. ä.

In welchen Unterrichtsgebieten wird nun ein solcher Gruppenunterricht hauptsächlich vorkommen? Um das festzustellen, erinnern wir uns an die Aufgabe, die dem Unterricht im System der Erziehung zufällt. Sein Zweck ist, dem Zöglinge das Verständnis der Kulturarbeit zu erschliefsen, damit derselbe auf Grund dieses Verständnisses imstande sei, zu entscheiden, an welchem Punkte der gesellschaftlichen Tätigkeit gerade er einzusetzen habe, um nach Mafsgabe seiner Individualität sich mit Aussicht auf Erfolg an der Kulturarbeit der Gegenwart zu beteiligen. Dieses Verständnis ist aber nur historisch zu gewinnen. Und so ergibt sich als das beherrschende Fach des erziehenden Unterrichts die Geschichte der menschlichen Arbeit, sowohl der Arbeit auf geistigem Gebiete, wie sie sich darstellt in der Entwicklung des Gottesgedankens und der religiösen Überzeugungen, in der Gestaltung von Sitte und Staat, Sprache und Gesetz, Kunst und Wissenschaft, als auch der Arbeit auf dem Gebiete der Körperwelt, wo ihre Ergebnisse uns vorliegen in einer Umbildung, Unterjochung und Vergeistigung der Materie, der zähl-, mefs- und wägbaren Dinge. Diese menschliche Arbeit bringt uns in Berührung entweder mit dem Menschen oder mit der Natur. Somit erhalten wir

zwei grofse Gruppen von Unterrichtsfächern: solche, die an die Ergebnisse der Berührung mit der Menschenwelt, an den Umgang, und solche, die an die Ergebnisse des Verkehrs mit der Natur, an die Erfahrung, anknüpfen, im weitesten Sinne also einerseits Gesinnungsfächer, nämlich Geschichte (profane und biblische) mit den Sprachen, weil durch das Medium der Sprachen uns die Geschichte zum gröfsten Teile überliefert ist, und andererseits Naturwissenschaften mit der Mathematik, weil die letztere die den Naturvorgängen zu Grunde liegenden Gesetze erst wissenschaftlich begreifen lehrt. Für beide Unterrichtsgebiete ist also das Endziel: Verständnis der menschlichen Arbeit. Alle menschliche Arbeit aber vollzieht sich auf dem Schauplatze dieser irdischen Welt, durch dessen Natur sowohl die geistige, wie die körperliche Arbeit der Menschheit in mannigfaltigster Weise beeinflufst wird. Diesen Beziehungen des Menschen und der übrigen Lebewesen zu dem Boden, auf dem sich ihr Dasein abspielt, nachzugehen, ist die Sache der Geographie: sie schlägt auf diese Weise eine Brücke zwischen den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften. (S. d. Art. Lehrplan.)

**2. Mögliche Kombinationen.** Man übersieht nun sofort, welche Möglichkeiten für Gruppenunterricht sich dadurch eröffnen, dafs man die einzelnen Unterrichtsgebiete miteinander kombiniert. Zuvörderst lassen sich schon die Gesinnungsfächer mit den dazu gehörigen Sprachen, für sich betrachtet, zu einem Unterrichtsganzen im Sinne des Gruppenunterrichts vereinigen, derart, dafs grundsätzlich immer der Gesinnungsstoff aus der Lektüre gewonnen wird. Und ebenso liefse sich die Naturwissenschaft zur Mathematik methodisch in solche Beziehungen setzen, dafs überall die mathematischen Studien aus der formalen Bearbeitung der Naturkenntnisse emporzuwachsen hätten. Ferner aber ist es auch denkbar, die Naturwissenschaft derart neben die Gesinnungsfächer zu stellen, dafs sie durchgängig die in den Naturverhältnissen begründeten Mittel und Wege zur Verwirklichung des sittlichen Strebens zu erläutern hat. Endlich kann sowohl die Geschichte, wie die Naturwissenschaft, jede für sich, und es können auch beide vereinigt mit der Geographie unterrichtlich zusammengruppiert werden, und dabei hätte im ersteren Falle die Geographie aus der geographischen Betrachtung des Schauplatzes, auf dem sich die Handlungen der Geschichte vollziehen, diese Handlungen selbst zu erläutern, im zweiten Falle aber nachzuweisen, was zur Organisation der Lebewesen die Natur ihres Wohnplatzes beiträgt, oder, wo es sich nicht um Organismen, sondern um Anorganismen handelt (Atmosphäre, Hydrosphäre, Erdfeste), wenigstens auch hier den geographischen Tatbestand aus allgemeinen Naturgesetzen abzuleiten. Das wären also, wenn man die Untersuchung auf die angeführten Hauptgegenstände des Unterrichts beschränkt, die sich darbietenden Möglichkeiten der Kombination. Es fragt sich jetzt zunächst, wie weit sie in der Praxis der Schulen verwirklicht sind.

**3. Vorkommen in der Gegenwart.** Den Gesinnungsstoff aus der Lektüre zu gewinnen hat schon das alte Gymnasium zur Zeit unserer Väter verstanden, und vielleicht zum Teil sogar besser verstanden, als das Gymnasium der Gegenwart, soweit nicht die pädagogische Verwertung des gewonnenen Stoffes, sondern seine sprachliche Eroberung in Betracht kam. Die geistreichste Kombination dieser Art ist der von Herbart empfohlene und an verschiedenen Orten mit Glück durchgeführte Versuch, die Jugend den ersten Schritt in die Welt des Griechentums an der Hand Homers tun zu lassen durch Lektüre der Odyssee. Die neuere Zeit hat aber auch für die höhere Schule nichtgymnasialen Charakters die klassischen Stoffe nutzbar zu machen gewufst, indem sie deutsche Lesebücher aus klassischen Schriftstellern zusammenstellte (Willmann u. a.). Und selbst die Lektüre der modernen Fremdsprachen wird jetzt dazu benutzt, um Gesinnungsstoff aus ihr zu gewinnen. Aber auch die Volksschule hat sich des Gedankens, die Geschichtskenntnis gleich an der Quelle zu schöpfen, bemächtigt, wie u. a. die Präparationen zur deutschen Geschichte von Göpfert und Staude beweisen. Den Anstofs zu der neueren Umbildung des methodischen Ganges in den Gesinnungsfächern hat Ziller gegeben, dem überhaupt der Gruppenunterricht die grofsartigste, mög-

der entsprechenden Form der Fragesucht. Ich verweise daher auf den diese behandelnden Artikel.

Berlin. Th. Ziehen.

## Grundsätze

s. Charakter

## Grundwissenschaften der Pädagogik

s. Pädagogik, philosophische

## Gruppenunterricht

1. Definition. 2. Mögliche Kombinationen. 3. Vorkommen in der Gegenwart. 4. Vorkommen in der Vergangenheit. 5. Bedeutung für die Erziehung.

**1. Definition.** Der Ausdruck »Gruppenunterricht« könnte, wenn bloſs seine sprachliche Herkunft in Betracht gezogen wird, auf sehr verschiedene Gruppen von Unterrichtsvorstellungen angewandt werden. Nicht einmal auf den Erziehungsunterricht (im Gegensatze zum Fachunterricht) brauchte man ihn zu beschränken. Es soll das aber gleichwohl hier geschehen, da er für den ersteren ungleich wichtiger ist, als für den letzteren. Sehen wir zu, wo er im Erziehungsunterricht z. B. anwendbar wäre. Man könnte beispielsweise in der Geschichte offenbar dann von ihm reden, wenn es sich etwa um eine vergleichende Zusammenstellung der Entwicklung irgend einer Regierungsform bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten handelte, auf dem Gebiete der Geographie, wenn man etwa Fjordbildungen an verschiedenen Küsten vergleichen lieſse, auf dem Gebiete der Naturkunde, wenn die Lebewesen einer einzelnen Jahreszeit oder einer einzelnen Lokalität zusammenhängend zu besprechen, auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, wenn etwa die einschränkenden Konjunktionen verschiedener in der Schule behandelter Sprachen gegeneinander abzuwägen wären.

Indessen wird herkömmlicherweise gegenwärtig nichts von alledem als Gruppenunterricht bezeichnet, vielmehr wird der Name, der seine schulterminologische Prägung von Ziller erhalten zu haben scheint (vergl. das spezielle Sachregister zu dessen »Grundlegung«, unter »Gruppenunterricht«), dann gebraucht, wenn man damit eine Verschmelzung mehrerer, verschiedenen Fachwissenschaften angehörigen Unterrichtsgebiete zu einem nach schulwissenschaftlichen Gesichtspunkten angeordneten Unterrichtsganzen bezeichnen will. So bezeichnet Ziller z. B. als Gruppenunterricht die Vereinigung der getrennten Fach-Naturwissenschaften (Zoologie, Anthropologie, Botanik, Physik, Meteorologie, Chemie, Mineralogie, Geologie) zu einer einzigen Schul-Naturwissenschaft. Dagegen die Gruppierung zusammengehöriger Vorstellungsmassen in einem und demselben Unterrichtsfache belegt er nicht mit diesem Namen; er redet in diesem Falle nur von zusammengehörenden Gruppen, z. B. im französischen Unterrichte von einer Gruppe für die Bezeichnung alles dessen, was sich auf das Haus und die Straſse bezieht, u. ä.

In welchen Unterrichtsgebieten wird nun ein solcher Gruppenunterricht hauptsächlich vorkommen? Um das festzustellen, erinnern wir uns an die Aufgabe, die dem Unterricht im System der Erziehung zufällt. Sein Zweck ist, dem Zöglinge das Verständnis der Kulturarbeit zu erschlieſsen, damit derselbe auf Grund dieses Verständnisses imstande sei, zu entscheiden, an welchem Punkte der gesellschaftlichen Tätigkeit gerade er einzusetzen habe, um nach Maſsgabe seiner Individualität sich mit Aussicht auf Erfolg an der Kulturarbeit der Gegenwart zu beteiligen. Dieses Verständnis ist aber nur historisch zu gewinnen. Und so ergibt sich als das beherrschende Fach des erziehenden Unterrichts die Geschichte der menschlichen Arbeit, sowohl der Arbeit auf geistigem Gebiete, wie sie sich darstellt in der Entwicklung des Gottesgedankens und der religiösen Überzeugungen, in der Gestaltung von Sitte und Staat, Sprache und Gesetz, Kunst und Wissenschaft, als auch der Arbeit auf dem Gebiete der Körperwelt, wo ihre Ergebnisse uns vorliegen in einer Umbildung, Unterjochung und Vergeistigung der Materie, der zähl-, meſs- und wägbaren Dinge. Diese menschliche Arbeit bringt uns in Berührung entweder mit dem Menschen oder mit der Natur. Somit erhalten wir

zwei grofse Gruppen von Unterrichtsfächern: solche, die an die Ergebnisse der Berührung mit der Menschenwelt, an den Umgang, und solche, die an die Ergebnisse des Verkehrs mit der Natur, an die Erfahrung, anknüpfen, im weitesten Sinne also einerseits Gesinnungsfächer, nämlich Geschichte (profane und biblische) mit den Sprachen, weil durch das Medium der Sprachen uns die Geschichte zum gröfsten Teile überliefert ist, und andererseits Naturwissenschaften mit der Mathematik, weil die letztere die den Naturvorgängen zu Grunde liegenden Gesetze erst wissenschaftlich begreifen lehrt. Für beide Unterrichtsgebiete ist also das Endziel: Verständnis der menschlichen Arbeit. Alle menschliche Arbeit aber vollzieht sich auf dem Schauplatze dieser irdischen Welt, durch dessen Natur sowohl die geistige, wie die körperliche Arbeit der Menschheit in mannigfaltigster Weise beeinflufst wird. Diesen Beziehungen des Menschen und der übrigen Lebewesen zu dem Boden, auf dem sich ihr Dasein abspielt, nachzugehen, ist die Sache der Geographie: sie schlägt auf diese Weise eine Brücke zwischen den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften. (S. d. Art. Lehrplan.)

**2. Mögliche Kombinationen.** Man übersieht nun sofort, welche Möglichkeiten für Gruppenunterricht sich dadurch eröffnen, dafs man die einzelnen Unterrichtsgebiete miteinander kombiniert. Zuvörderst lassen sich schon die Gesinnungsfächer mit den dazu gehörigen Sprachen, für sich betrachtet, zu einem Unterrichtsganzen im Sinne des Gruppenunterrichts vereinigen, derart, dafs grundsätzlich immer der Gesinnungsstoff aus der Lektüre gewonnen wird. Und ebenso liefse sich die Naturwissenschaft zur Mathematik methodisch in solche Beziehungen setzen, dafs überall die mathematischen Studien aus der formalen Bearbeitung der Naturkenntnisse emporzuwachsen hätten. Ferner aber ist es auch denkbar, die Naturwissenschaft derart neben die Gesinnungsfächer zu stellen, dafs sie durchgängig die in den Naturverhältnissen begründeten Mittel und Wege zur Verwirklichung des sittlichen Strebens zu erläutern hat. Endlich kann sowohl die Geschichte, wie die Naturwissenschaft, jede für sich, und es können auch beide vereinigt mit der Geographie unterrichtlich zusammengruppiert werden, und dabei hätte im ersteren Falle die Geographie aus der geographischen Betrachtung des Schauplatzes, auf dem sich die Handlungen der Geschichte vollziehen, diese Handlungen selbst zu erläutern, im zweiten Falle aber nachzuweisen, was zur Organisation der Lebewesen die Natur ihres Wohnplatzes beiträgt, oder, wo es sich nicht um Organismen, sondern um Anorganismen handelt (Atmosphäre, Hydrosphäre, Erdfeste), wenigstens auch hier den geographischen Tatbestand aus allgemeinen Naturgesetzen abzuleiten. Das wären also, wenn man die Untersuchung auf die angeführten Hauptgegenstände des Unterrichts beschränkt, die sich darbietenden Möglichkeiten der Kombination. Es fragt sich jetzt zunächst, wie weit sie in der Praxis der Schulen verwirklicht sind.

**3. Vorkommen in der Gegenwart.** Den Gesinnungsstoff aus der Lektüre zu gewinnen hat schon das alte Gymnasium zur Zeit unserer Väter verstanden, und vielleicht zum Teil sogar besser verstanden, als das Gymnasium der Gegenwart, soweit nicht die pädagogische Verwertung des gewonnenen Stoffes, sondern seine sprachliche Eroberung in Betracht kam. Die geistreichste Kombination dieser Art ist der von Herbart empfohlene und an verschiedenen Orten mit Glück durchgeführte Versuch, die Jugend den ersten Schritt in die Welt des Griechentums an der Hand Homers tun zu lassen durch Lektüre der Odyssee. Die neuere Zeit hat aber auch für die höhere Schule nichtgymnasialen Charakters die klassischen Stoffe nutzbar zu machen gewufst, indem sie deutsche Lesebücher aus klassischen Schriftstellern zusammenstellte (Willmann u. a.). Und selbst die Lektüre der modernen Fremdsprachen wird jetzt dazu benutzt, um Gesinnungsstoff aus ihr zu gewinnen. Aber auch die Volksschule hat sich des Gedankens, die Geschichtskenntnis gleich an der Quelle zu schöpfen, bemächtigt, wie u. a. die Präparationen zur deutschen Geschichte von Göpfert und Staude beweisen. Den Anstofs zu der neueren Umbildung des methodischen Ganges in den Gesinnungsfächern hat Ziller gegeben, dem überhaupt der Gruppenunterricht die grofsartigste, mög-

licherweise noch nicht einmal überall mit vollem Bewufstsein das ganze Problem erfassende, Anregung zu verdanken hat. Die Aufgabe aber, die Denkbarkeit dieses tiefpflügenden Methodikers in die Schulpraxis übersetzt zu haben, haben mit Erfolg die »Schuljahre« der Eisenacher durchgeführt. Man braucht Zillers kulturhistorische Stufen noch lange nicht anzuerkennen und kann in ihm trotzdem den gröfsten neueren Methodiker erblicken. Auf einem ähnlichen Standpunkte, wie Ziller in seiner Lehrplantheorie, steht Dörpfeld, der, ursprünglich in seiner Auffassung von Ziller verhältnismäfsig unabhängig, sich ihm doch später immer mehr genähert hat. Er will ausdrücklich Sach- und Sprachunterricht, Sach- und Formunterricht und endlich die drei von ihm unterschiedenen sachkundlichen Fächer, Religion, Menschenleben und Naturkunde untereinander verknüpft wissen, während die Vertreter der konfessionslosen Schule die Religion als Unterrichtsgegenstand überhaupt nicht anerkennen (so Wigge und Martin), vielmehr an ihrer Stelle einen allgemein-ethischen Unterricht fordern und die Notwendigkeit einer Konzentration der »ethischen und realistischen« Fächer zurückweisen. Sogar innerhalb der verschiedenen Seiten des Gesinnungsstoffes selbst sucht aber die neuere Methodik wieder Verbindungen herzustellen; so hält Ziller an einer durchgehenden Parallelität in der Behandlung der profanen und der biblischen Geschichte fest, so sucht Thrändorf den Unterricht in der Kirchengeschichte in Beziehung zu setzen zum allgemeinen Geschichtsunterrichte, so kombiniert man jetzt Geschichte mit Belehrungen über Volkswirtschaft, Bürgerkunde und Gesellschaftskunde. Eine Verbindung von Naturwissenschaft mit Mathematik findet sich in höheren, wie in niederen Schulen, dort z. B. in der mathematischen Physik oder in demjenigen Betriebe der Trigonometrie, der diese aus wirklichen Landmessungsaufgaben hervorwachsen läfst (Falke, Schubring), oder in den sog. angewandten Aufgaben aus dem Gebiete der Gleichungen, hier dagegen da, wo die geometrische Formenlehre, wie in Fresenius Raumlehre, aus der formalen Analyse der Naturformen herausgearbeitet oder wo das Rechnen an die Sachgebiete angeschlossen wird (Goltzsch, Hartmann und Ruhsam). Möglich ist es offenbar, die Naturformen in noch viel ausgedehnterem Mafse als bisher zum Ausgangspunkte für mathematische Betrachtungen auch in den höheren Schulen zu machen, insbesondere auch einzelne Aufgaben der Landmefskunst, der technischen Beschäftigung (Buchbinderei, Tischlerei) und des Zirkelzeichnens zu einer naturgemäfsen Einführung in die Planimetrie zu benutzen. Aber wie auf dem Gebiete des Gesinnungsstoffes wieder innerhalb der Gesinnungsstoffe selbst Gruppenunterricht getrieben wird, so auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaft innerhalb ihrer selbst.

Die Forderung, die einzelnen Naturwissenschaften in der Schule als eine einzige Schulnaturwissenschaft zu treiben, ist schon von Rofsmäfsler erhoben worden und hat in der neuesten Zeit kaum einen ernsthaften Gegner mehr. Und wo nicht alle Naturwissenschaften als eine einzige Schulwissenschaft behandelt werden, sucht man wenigstens zwischen einzelnen Zweigen Verbindungen herzustellen. So zwischen Physik und Chemie (Arendt, Fufs), zwischen Mineralogie, organischer Chemie und chemischer Technologie (Seidel) oder zwischen Menschenkunde und Gesundheitslehre (Seyfert). Aber auch der Versuche, alle Zweige der Naturwissenschaft in fortwährender Verbindung miteinander zu lehren, gibt es mehrere. Es seien hier nur genannt die Arbeiten von Beyer einerseits, Junge, Kiefsling und Pfalz, sowie Seyfert andererseits. Junge, Kiefsling-Pfalz und Seyfert gruppieren ihren Stoff um Lebensgemeinschaften, die prinzipiellen Anschlufs an die Jahreszeiten, sowie an bestimmte Lokalitäten fordern, Beyer gruppiert den seinigen um die wirtschaftlichen Kulturstufen, also um Kulturgemeinschaften, und verweist die Lebensgemeinschaften an diejenigen Stellen der Kulturgemeinschaften, wo sie durch die Natur des zu behandelnden Stoffes eben gerade gefordert werden. Beyer fordert auch, dafs neben der unterrichtlichen Besprechung der wirtschaftlichen Kulturstufen noch körperliche Arbeiten nebenhergehen, die zu den einzelnen Wirtschaftsstufen notwendig hinzugehören. Seyfert verwirft »zur Zeit« die Einführung solcher Arbeiten, will aber an ihrer Stelle

eine »Arbeitskunde«, eine Art Technologie, als neuen Lehrgegenstand aufgenommen wissen. Junge, sowie Kiefsling und Pfalz erkennen von solchen Arbeiten höchstens die Schulgartenarbeit an. Die Beyersche Arbeit stellt in gewissem Sinne eine Verbindung von Kulturgeschichte und Naturwissenschaft dar.

Eine weitere Gruppe im Sinne des Gruppenunterrichts finden wir in der Verbindung von Geschichte und Geographie, die namentlich in den höheren Schulen schon längst heimisch ist, veranlafst offenbar durch Ritters Forderung, dafs die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Deutschen gesetzt werden müsse. Endlich sind auch Versuche gemacht worden, einen Lehrgang aufzustellen, der durchgehends die Naturwissenschaft in enge Verbindung zur Geographie setzt, und zwar die Naturwissenschaft als eine Gesamtwissenschaft, die stets im Zusammenhange aller ihrer einzelnen Zweige zu erfassen ist (Zopf, Kollbach).

**4. Vorkommen in der Vergangenheit.** Übrigens ist man auch schon früher bestrebt gewesen, verschiedene Unterrichtsfächer zu verschmelzen. So spielten in den Schulen der Philanthropisten die »Gemeinnützigen Kenntnisse«, eine Verbindung von Geschichte, Naturkunde und Erdkunde, die lediglich eine ganz banausisch gedachte Förderung des »Gemeinen Nutzens« zum Ziele hatten, eine grofse Rolle. Dafs die Geschichte »notwendig ein Amalgama von Geographie, Naturkunde, Politik und eigentlicher Historie sein« müsse, »falls sie den Kindern fafslich, nützlich und amüsant werden solle«, wufste schon Schlözer und verfafste nach solchen Grundsätzen eine Art geschichtliches Lehrbuch für Kinder. Der Einsicht, dafs es nicht wohlgetan sei, schon frühzeitig nach Wissensfächern zu trennen, was in örtlicher Gemeinschaft auftrat, verdankt ferner z. B. auch der Anschauungsunterricht der Volksschule, dessen Anfänge auf den Orbis pictus des Comenius zurückweisen, seine Entstehung. Pestalozzi hielt bekanntlich an einer Dreiheit der »Elementarmittel« fest: Wort, Form und Zahl, und bemühte sich, zunächst zwischen denjenigen Fächern, die eins dieser Elementarmittel gemeinsam haben, einen innigen Zusammenhang herzustellen, weiter aber auch diese drei Elementarmittel untereinander in das rechte Verhältnis zu setzen. Graser suchte in der »Divinität« »das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung« und gelangte in der Gruppierung der Unterrichtsstoffe um Lebenskreise, die sich nach und nach erweitern (Familie, Gemeinde, Staat), zu einem Lehrplan, der ebenfalls weit von der fachwissenschaftlichen Anordnung obliegt. Harnisch empfahl, die »Erd-, Miner-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichts-Kunde« zu einer »Weltkunde« zu vereinigen, deren verbindender Faden die Erdkunde sein und die, vom heimatlichen Beobachtungskreise ausgehend, durch die Betrachtung des Vaterlandes hindurch sich endlich bis zur unterrichtlichen Bearbeitung des Erdganzen steigern sollte. Auch die Heimatkunde (Finger) stellt eine Verbindung verschiedener Wissensfächer dar, und ebenso die Vaterlandskunde.

**4. Bedeutung für die Erziehung.** Die Bedeutung des Gruppenunterrichts für den Lehrplan kann kaum überschätzt werden. Mit dem Gruppenunterricht steht und fällt eigentlich das ganze Problem einer vernünftigen Gliederung des erziehenden Unterrichts, insbesondere auch das Problem der Konzentration, und zwar nicht blofs der Konzentration im Zillerschen Sinne, sondern jeder Konzentration; denn jede Konzentration wird damit beginnen müssen, die einzelnen Unterrichtsfächer, die sie zu einer psychologisch zusammenhängenden Gruppe vereinigen will, zuerst aus ihrem fachwissenschaftlichen Zusammenhange herauszulösen. Wenn aber so der fachwissenschaftliche Zusammenhang der Lehrfächer zerstört wird, so gewinnt man Platz für eine natürlichere, lebensvollere Gruppierung; der Gruppenunterricht trägt also dazu bei, die Kluft zwischen der Schule und dem Leben mehr und mehr zu überbrücken, und man kann so der Forderung, nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lehren, eher gerecht werden. Mit dieser Durchbrechung des fachwissenschaftlichen Zusammenhangs wird aber auch die Lernarbeit der Schule wesentlich unterstützt. Es ergibt sich bei dem Hinübersehen aus einer Scienz in die andere, beim Aufsuchen der Fugen, in denen unser Wissen ver-

läuft, viel häufiger die Möglichkeit, psychologisch Zusammenhängendes zu verschmelzen, reihenförmig zu verbinden und einen Gedankenfaden, der in einem Lehrgebiete angesponnen ist, auch in einem anderen Lehrgegenstande fortzusetzen, als bei der fachwissenschaftlichen Anordnung der Unterrichtsfächer; damit wird aber der Lehrstoff auch leichter behaltbar gemacht, und so ein Hauptgrundsatz der Methodik erfüllt, dafs ein Lehrfach am anderen Stütz- und Anknüpfungspunkte gewinnen soll. Auf diese Weise erreicht die Schule mit ihrem Unterricht auch eher einen starken, tiefen Gesamteindruck beim Zöglinge, und die Erzeugung eines solchen tiefen Gesamteindrucks ist Voraussetzung für Erzeugung jenes Wohlgefühls, das ihn zum Weiterstreben antreibt. Endlich aber unterstützt ein Gruppenunterricht, der es sich namentlich auch angelegen sein läfst, die in den einzelnen Gruppen erlangten Ergebnisse fortwährend miteinander zu vergleichen, auch die Herstellung eines richtigen Verhältnisses zwischen Gesinnung und Naturerkenntnis und beider zu den übrigen Lehrgegenständen und leistet so den charakterbildenden Aufgaben der Schule einen Dienst. Natürlich ist ja zuzugeben, dafs jemand nicht schon dadurch ein charaktervoller Mensch werden mufs, wenn er sich über das richtige Verhältnis zwischen der Welt des Sollens und der Naturwelt vollständig klar ist; aber andererseits bleibt doch auch zu bedenken, dafs auf dem Boden der Unwissenheit noch selten etwas Gutes gewachsen ist.

Leipzig-Eutritzsch. O. W. Beyer†.

## Gymnasiallehrer

1. Begriffsbestimmung. 2. Vorbereitung für den Beruf. 3. Übersicht über den Gymnasiallehrerstand. 4. Licht- und Schattenseiten des Berufs.

**1. Begriffsbestimmung.** Unter Gymnasiallehrer hat man ursprünglich die wissenschaftlich vorgebildeten Lehrer an den Gymnasien zu verstehen, dann aber ist dieser Begriff im allgemeinen ausgedehnt worden auf alle an höheren Schulen angestellten Lehrer mit akademischer Bildung, mögen sie sich nun im einzelnen Realgymnasiallehrer, Realschullehrer u. dergl. genannt haben. Um die Gattung jedoch genau zu bezeichnen, sah man sich vielfach genötigt, sie akademisch gebildete Lehrerschaft an höheren Schulen zu benennen; freilich ist damit auch der gesamte Stand in ganz Deutschland noch nicht völlig scharf charakterisiert, da man unter »höheren Schulen« in den einzelnen deutschen Bundesstaaten verschiedenartige Unterrichtsanstalten versteht, so z. B. in Preufsen nur Knabenschulen, welche über das Ziel der Bürgerschulen, auch der gehobenen, und der Mittelschulen hinausgehen. Weil nun in neuester Zeit in vielen Staaten Deutschlands für diese Lehrer die Amtsbezeichnung »Oberlehrer« eingeführt worden ist, so wird man heute — wenigstens in Norddeutschland — von einem Oberlehrerstande sprechen können, um den vorliegenden Begriff kurz und ziemlich vollständig zu bezeichnen.

Da die Ordnung des höheren Schulwesens bis auf die Aufstellung derjenigen Unterrichtsanstalten, welche die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen der wissenschaftlichen Reife für den einjährig-freiwilligen Militärdienst besitzen, durch die Reichsschulkommission zur Kompetenz der einzelnen Bundesstaaten gehört, so kann es nicht Wunder nehmen, dafs wir im deutschen Reiche verschiedene Vorschriften sowohl in Bezug auf die Vorbildung und Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes, als auch in Bezug auf die Anstellungs- und Besoldungs-Verhältnisse vorfinden. Wiederholte, von preufsischer Seite ausgegangene Versuche, eine gröfsere Übereinstimmung im höheren Schulwesen herbeizuführen, sind bisher leider gescheitert; nur die Anerkennung der Reifezeugnisse an den deutschen Gymnasien und Realgymnasien und der Oberrealschulen in mehreren deutschen Ländern ist überall zugestanden. Im allgemeinen kann gesagt werden, dafs die norddeutschen Bundesstaaten und Baden mit ihren Einrichtungen im wesentlichen dem Beispiele des Königreichs Preufsen gefolgt sind, während die süddeutschen Königreiche ziemlich erhebliche Abweichungen aufweisen, indem sie von früher her sich mehr den österreichischen Verhältnissen angeschlossen haben. So versteht man hier unter »Mittelschulen« ungefähr das, was in

den norddeutschen Staaten »höhere Schulen« genannt wird.

Auch kommt, besonders bei der Anstellung der Lehrer, sehr in Betracht, dafs in vielen deutschen Landen eine grofse Anzahl höherer Schulen unter dem Patronate von Städten steht, die bei der Wahl ihrer Lehrer nicht an das Dienstalter der Bewerber gebunden sind.

**2. Vorbereitung für den Beruf.** Zur Vorbildung für den Oberlehrerstand ist in Preufsen das Reifezeugnis irgend einer neunstufigen höheren Lehranstalt, in den meisten anderen deutschen Ländern in erster Linie die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium vorgeschrieben; daneben berechtigt das Reifezeugnis eines Realgymnasiums zum Studium der Mathemathik, der Naturwissenschaften und der fremden neueren Sprachen und dasselbe Zeugnis einer Oberrealschule zur Zulassung zur Prüfung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. (Vergl. d. Art.: Berechtigungen.)

Als Dauer des Studiums ist für den zukünftigen wissenschaftlich gebildeten Lehrer seit alten Zeiten das akademische Triennium vorgeschrieben, aber heute reicht niemand damit aus. Wird doch amtlich selbst die Studienzeit zu vier Jahren angenommen, und liefert doch die Statistik noch höhere Zahlen, wobei freilich berücksichtigt werden mufs, dafs mancher Student durch Erteilen von Unterricht zu den Kosten seiner Ausbildung selbst beiträgt und hierdurch wohl etwas Zeit verliert, während ein anderer wieder einige Semester dem Genusse des freien Studentenlebens widmet. Und geniefsen soll jeder die herrliche Zeit der akademischen Freiheit; er mufs sich seiner Jugend freuen, um später einmal die Jugend auch verstehen und richtig beurteilen zu können. Darum mag der zukünftige Oberlehrer auch getrost in eine studentische Vereinigung eintreten, sei sie nun Korps, Burschenschaft, Landsmannschaft oder dergl., nur darf er nicht in Äufserlichkeiten aufgehen. Zu empfehlen ist auch der Beitritt zu Gesang- und Turnvereinen oder zu wissenschaftlichen Verbindungen, die daneben einen echt studentischen Frohsinn pflegen. Einen solchen, ein wahres Studentenleben, lernt man nur in einer kleinen Universitätsstadt kennen, aber besonders für den Pädagogen ist auch ein Aufenthalt an einer grofsen Hochschule ungemein fördernd. Denken wir nur an die reiche Ausstattung in seinen Wissenschaften, die er hier vorfindet, sowie die bildenden Genüsse, die er aus Galerien, Museen und Theatern mitbringt! Auch wird man gut tun, kurze Zeit eine Universität in einem andern Bundesstaate aufzusuchen, um seinen Horizont zu erweitern, während dem Studierenden der neueren Fremdsprachen dringend zu raten ist, einen Teil seiner Studienzeit im Auslande zuzubringen. Meist mufs der Vorschrift nach eine gewisse Anzahl von Semestern (z. B. in Preufsen drei, in Bayern zwei) auf heimischen Universitäten zugebracht werden, nur die Hochschulen zu Strafsburg, Leipzig und Rostock sind den preufsischen gleichgestellt.

Seinen Studiengang mufs sich der angehende Pädagog eingehend überlegen, wobei ihm am besten einer seiner bisherigen Lehrer raten kann. Rechtzeitig mufs er sich entscheiden, welche Fächer er den Prüfungsordnungen entsprechend betreiben will, damit er sich nicht zu sehr zersplittert. Zusammenstellungen über die Reihenfolge der Vorlesungen in seinen Hauptfächern wird er jetzt an den meisten Hochschulen finden.

Von besonderem Werte sind für den dereinstigen Lehrer auch philosophische Vorlesungen und zwar vor allem ethischer und psychologischer Richtung; die Geschichte der Philosophie wird ihm neben einer guten Einführung in das Studium überhaupt für sein späteres Wirken die Grundlage einer sicheren philosophischen Weltanschauung geben. Da sich nun unser Student nicht nur zum Gelehrten, sondern auch zum Lehrer ausbilden will, so mufs er mit Fleifs auch die Gelegenheit dazu benutzen, wo sie sich ihm bietet. Auf eine tüchtige psychologische Grundlage baue er ein solides Gebäude der Hauptlehren der Pädagogik und ihrer Geschichte auf. Hier wie in der Philosophie wird er am besten handeln, wenn er sich mit einem hervorragenden Meister genauer bekannt macht, denn so wird er am leichtesten in alle wichtigen Probleme eingeführt und gewinnt am besten ein eigenes Urteil. Und wie in seinen Fachwissenschaften eine möglichst eingehende Beteiligung an

Übungen und Seminaren dringend anzuraten ist, so dürfte auch ein zukünftiger Oberlehrer die Gelegenheit nicht versäumen, sich in einem praktischen pädagogischen Seminare unter der Leitung tüchtiger Männer vom Fach schon auf der Hochschule im Schulunterricht zu üben. Schon von A. H. Francke wurde seit 1707 (siehe Francke, 2b) auf praktische Vorbildung der höheren Lehrer in seinem »seminarium selectum praeceptorum« hingewirkt, und auch noch im XVIII. Jahrhundert wurde in Berlin ein »pädagogisches Seminar für gelehrte Schulen« zunächst im Anschlusse an das Gymnasium zum grauen Kloster errichtet. Besonders seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde von zahlreichen Pädagogen, von Herbart, Brzoska und Gräfe (siehe diesen, 3) an bis auf R. Hofmann und Rein die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität betont, doch gibt es heute nur eine einzige Hochschule in Deutschland, die den Studierenden auch Gelegenheit zur Übung im Erteilen von Unterricht in einer besonderen Übungsschule darbietet. (S. Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], und O. W. Beyer, Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle. Langensalza Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. S. Art.: Pädagogische Universitäts-Seminare.)

Im Königreiche Bayern können je nach den Lehrfächern die Studien aufser auf einer Universität auch auf einer technischen Hochschule oder einer Akademie der bildenden Künste betrieben werden; im Königreiche Württemberg kann die Vorbildung durch eine Realanstatt und die technische Hochschule oder durch das Gymnasium und die Universität gewonnen werden. Für die Hauptlehrstellen an den untersten Klassen höherer Lehranstalten und der zahlreichen kleinen Latein- und Real-Schulen ist seit 1900 eine Prüfungsordnung der Kandidaten für Präzeptors- und Reallehrer-Stellen eingeführt, in der keine akademische Bildung, aber aufser den Elementarfächern noch entweder Kenntnisse in den lateinischen oder in der französischen Sprache gefordert werden. Im Königreiche Sachsen kann der Mathematiker seine Studien auch auf der technischen Hochschule in Dresden betreiben und sich dort der Oberlehrerprüfung unterziehen. Auch können hier geprüfte Volksschullehrer mit sehr guten Zeugnissen auf der Universität Leipzig zwei Jahre lang philosophischen Studien obliegen und sich vor der pädagogischen Prüfungs-Kommission daselbst einer Prüfung unterziehen, die sie zu wissenschaftlichen Lehrerstellen an den Realschulen und Seminaren des Landes berechtigt.

Weit gröfsere Abweichungen als in der Vorbildung finden wir in den einzelnen deutschen Staaten bei der Prüfung für den höheren Lehrerstand. Die Prüfungszeugnisse von Strafsburg, Leipzig, Karlsruhe, Braunschweig und Rostock gelten auch in Preufsen, und ebenso erkennen die kleineren Staaten, welche keine eigene Hochschule haben, die in Preufsen erworbenen Zeugnisse an. Dagegen kann im allgemeinen ein in Bayern oder in Württemberg geprüfter Kandidat auf eine Anstellung in Preufsen nicht rechnen, ohne sich dort einer neuen Prüfung zu unterziehen und umgekehrt. Über die Prüfungsbestimmungen in den einzelnen Staaten vergleiche man den Artikel: Prüfung für Kandidaten des höheren Schulamts.

Auch heute noch, wo für den angestellten wissenschaftlich gebildeten Lehrer in den meisten Staaten Deutschlands eine brauchbare Amtsbezeichnung eingeführt ist, dürfte es für einen jungen Mann ganz empfehlenswert sein, sich den philosophischen Doktorgrad zu erwerben, besonders da der Gymnasiallehrerstand für die Zeit der Vorbereitung und der provisorischen Beschäftigung sich noch keines annehmbaren Diensttitels erfreut, wie der Regierungs-, Gerichts-, Forst- und Berg-Referendar und Assessor; nur im Grofsherzogtum Hessen gibt es Lehramts-Assessoren.

Nach der Prüfung hat sich der Kandidat in den meisten deutschen Staaten der praktischen Vorbereitung in einem Probejahre zu widmen; in Bayern ist durch die Prüfungsordnung von 1895 nur für die Kandidaten der philologisch-historischen Fächer ein pädagogisch-didaktischer Kurs von einjähriger Dauer eingeführt worden. In Preufsen ist seit 1890 dem Probejahre noch ein Seminarjahr vorgesetzt, in welchem von einem Provinzialschulrate oder einem Direktor einer höheren Schule Theorie und Geschichte der Pädagogik

systematisch vorgetragen und dem Kandidaten durch Zuhören und Üben im Unterricht ein Einblick in die Praxis geboten wird. Auf diese Weise wird der Kandidat in seinen zukünftigen Beruf gut eingeführt. (S. Art.: Gymnasial-Seminar und Schiller, Pädag. Seminarien. Leipzig 1890.)

Somit bedarf ein junger Mann, der sich der Laufbahn eines akademisch gebildeten Lehrers widmen will, im ganzen mindestens 17 Jahre der Vorbildung, nämlich 9 Jahre Besuch einer höheren Schule, 4 Jahre Studium, 1 Jahr zum Examen, ein Seminar- und ein Probejahr und ein Jahr Militärdienst; er wird demnach im günstigsten Falle am Ende seiner Vorbereitung im Alter von 26 bis 27 Jahren stehen. Die Statistik ergibt ein Alter von fast 29 Jahren.

Anstellung kann er an vielen Arten von Schulen finden: an gehobenen Bürger-, Rektor-, Mittelschulen und dergl., an höheren Mädchenschulen, Fachschulen, wie landwirtschaftlichen, Baugewerks- und anderen Anstalten, an Kadettenanstalten und Lehrerseminaren und endlich an den höheren Schulen.

Dafs Theologen, die ihre erste Prüfung bestanden haben, verhältnismäfsig leicht zum höheren Lehramt übergehen können, sei schliefslich nur kurz erwähnt.

**3. Übersicht über den Gymnasiallehrerstand.** Seine normale Anstellung findet der wissenschaftlich gebildete Lehrer an den amtlich als höheren Schulen anerkannten Unterrichtsanstalten. Dies sind in Preufsen nur das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule (sog. Vollanstalten) mit je 9 Stufen und das Progymnasium, Relprogymnasium und die Realschule (sog. unvollständige Anstalten) mit je 6 Stufen. In den meisten anderen deutschen Staaten gehören in diese Kategorie noch die höheren Mädchenschulen und die Lehrerseminare, hier und da auch, wie in Bayern, Industrie- und Landwirtschaftsschulen. Im Königreiche Württemberg sind in neuester Zeit die Verhältnisse der höheren Schulen und Lehrer denjenigen in den anderen deutschen Staaten angenähert worden.

Aber bei aller Verschiedenheit finden wir doch eine gemeinsame Tatsache in ganz Deutschland festgestellt, nämlich, dafs der Kandidat des höheren Schulamts ziemlich lange warten mufs, bevor er zur definitiven Anstellung gelangt. In Preufsen ist die Wartezeit in den Jahren von 1895 bis 1900 von $6^1/_6$ bis auf $5^1/_6$ Jahre von Erreichung der Anstellungsfähigkeit an gesunken und wird noch weiter sich verringern, bald aber wieder erheblich steigen. Das durchschnittliche Lebensalter belief sich in derselben Zeit bei der ersten Anstellung auf 34 Jahre 1 Monat. Für das Schul- 1902/3 ist in der Tat die Wartezeit auf 2 Jahre 11 Mon. und das betreffende Lebensalter auf 31 Jahre 8 Mon. gesunken. In den übrigen Ländern Deutschlands sind die Zustände ähnlich, in Württemberg etwas ungünstiger. Interessieren dürfte hierbei die Bemerkung, dafs die Wartezeit als Gerichtsassessor in Preufsen seit zwei Jahrzehnten ebenfalls 5 bis 6 Jahre betragen hat. Von dem Fehlen eines angemessenen Titels während dieser Zeit, besonders in Preufsen, war schon die Rede, aber auch die Mittel sind noch ziemlich dürftig in Anbetracht des Lebensalters und der Pflichten der betreffenden Lehrer. Ein vollbeschäftigter wissenschaftlicher Hilfslehrer erhält in Preufsen und Sachsen 1800 bis 2400, in Bayern 1500 bis 2280, in Württemberg 1800—2200 M Vergütung bezw. Jahresbesoldung. Die Aussichten für den jüngeren Nachwuchs scheinen wieder recht trübe zu werden, da jetzt ein grofser Zudrang zum Studium der Fächer herrscht, die zum Oberlehrerstande führen.

Über die Gehälter der definitiv angestellten, wissenschaftlich gebildeten Lehrer in den meisten Staaten Deutschlands ist auf die Artikel: Besoldungen an höheren Knabenschulen zu verweisen; aber auf die Titel- und Rangverhältnisse möge hier noch ein kurzer Blick geworfen werden. In Preufsen führen jetzt die Leiter sämtlicher höheren Schulen die Amtsbezeichnung: »Direktor« und diejenigen der Vollanstalten den Rang der Räte 4. Klasse (der Gerichts-, Regierungsräte usw.) von Amts wegen, während die Direktoren der unvollständigen Anstalten ihn auf Grund besonderer Verleihung haben. Den fest angestellten studierten Lehrern der höheren Schulen ist die Amtsbezeichnung »Oberlehrer« verliehen, dem älteren Drittel derselben das Prädikat »Professor«. Diese erhalten bald den Rang der Räte 4. Klasse, während die Oberlehrer

sich in der 5. Klasse (Amtsrichter, Oberförster usw.) befinden. In Bayern führen die Vorstände der wenigen kleineren Lateinschulen den Titel »Subrektor«, diejenigen aller übrigen Mittelschulen dagegen »Rektor«; die Lehrer an den oberen Klassen 6—9 heifsen »Professoren«, die übrigen »Gymnasial- bezw. Reallehrer«. Diese sind im Range (Klasse XIe) den Richtern der untersten Kategorie gleichgestellt, die Professoren und die Vorstände der Nichtvollanstalten rangieren im allgemeinen mit den Oberamtsrichtern, Landgerichtsräten usw. in Klasse VIId, die Rektoren von Vollanstalten in Klasse Vb. In Sachsen haben die Leiter von neunstufigen höheren Schulen als »Rektoren« den Rang der ordentlichen Universitätsprofessoren, die »Direktoren« unvollständiger Anstalten einen geringeren. Die ständigen Lehrer erhalten nach einigen Jahren den Titel »Oberlehrer«, und ältere Oberlehrer werden ohne bestimmte Regelung mit dem Charakter »Professor« ausgezeichnet und haben dann gleichen Rang mit den Seminardirektoren, Land- und Amtsrichtern usw. In Württemberg rangieren im allgemeinen die Professoren mit den Amtsrichtern usw., die anderen akademisch gebildeten Lehrer eine Stufe tiefer, die Rektoren von Vollanstalten ebensoviel höher. In Baden führen die Vorstände der Vollanstalten die Amtsbezeichnung »Direktor«, die anderen »Rektor«, die angestellten studierten Lehrer den Titel »Professoren«, aufserdem gibt es auch »Real- und Gewerbe-Lehrer«. In Hessen rücken alle wissenschaftlichen Lehrer, gleichviel an welcher Anstalt sie sind, in gleichmäfsiger Weise im Gehalte auf. In einigen Staaten des deutschen Reiches ist noch kein Dienstaltserssystem eingeführt, so dafs der Hintermann noch im Aufrücken warten mufs, bis durch den Abgang eines Vordermannes eine Stelle frei geworden ist.

Im nördlichen Deutschland sind die meisten Staaten dem dankenswerten Vorgange Preufsens in Bezug auf Regelung von Gehalt und Rang des Gymnasiallehrerstandes gefolgt. Hoffentlich gestattet bald die Finanzlage, dafs diese angebahnte »Annäherung an die Verhältnisse der richterlichen Beamten« bis zur Gleichheit fortgeführt wird. Denn dafs vermöge der Vorbildung, der Pflichten und der Wichtigkeit des Berufs der Oberlehrer Anspruch auf diese Gleichstellung hat, das ist ja bisher glücklicherweise von jedem preufsischen Kultusminister und auch von sehr vielen Abgeordneten anerkannt worden. Viel zur Klärung und Besserung der Verhältnisse in diesem Staate hat die in den letzten Jahren so umfassende Vereinstätigkeit beigetragen: in jeder Provinz befindet sich ein Verein von Lehrern an den höheren Unterrichtsantalten, dessen Vorstände eine eifrige Tätigkeit entfalten, und dessen Versammlungen neben der Förderung in Bezug auf die Berufsarbeit auch die Besprechung der Standesfragen sich zur Aufgabe stellen. Unter einander stehen sie durch Delegiertenversammlungen in engster Verbindung, und alle Fäden laufen in einem Vorort zusammen, der häufig genug eine angestrengte Tätigkeit entwickelt hat. Entsprechende zielbewufste und mafsvolle Arbeiten haben sich in ähnlichen Vereinigungen anderer Staaten auch längst bewährt. Auf Vorschlag des hessischen Oberlehrervereins hat sich ein Verband der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands gebildet, der seine erste Tagung am 9. April 1904 in Darmstadt mit glänzendem Verlaufe abgehalten hat. Somit haben nun alle deutschen wissenschaftlich gebildeten Lehrer ihre gemeinsame Vertretung wie die Juristen, Forstleute, Ingenieure, Lehrer usw. Nicht unerwähnt dürfen wir hierbei auch lassen die verschiedenartigen Fachzeitschriften, in denen im ganzen fruchtbringend und sachlich gewirkt wird; und auch in politischen Zeitungen der verschiedensten Parteifärbung hat man in neuerer Zeit recht sachverständige und brauchbare Abhandlungen gelesen.

So kann man sicher sagen, dafs zur Zeit der Oberlehrerstand in Deutschland sich im Aufblühen befindet. Möge er eine dauernde Blüte in voller Stärke und Frische entfalten, denn die Früchte kommen ja dem heranwachsenden Geschlechte zugute, das einmal berufen ist, auf allen Gebieten die höheren und höchsten Stellungen einzunehmen, das sich also zu guten Führern, Beratern und Mitarbeitern an dem Gedeihen unseres deutschen Volkes und Reiches entwickeln soll! Nur in freudiger Arbeit kann Gutes geleistet werden, und zur Freude an dem schweren Berufe des Ober-

lehrers gehört auch das Bewufstsein einer gesicherten und angesehenen Stellung, wenn ja natürlich auch ganz besonders der Bildner des zukünftigen Geschlechts sich seinen wahren Wert selbst schafft.

**4. Licht- und Schattenseiten des Berufs.** Schön und erhebend ist der Beruf eines Oberlehrers. Ist es ihm doch beschieden, mit der frischen, lebendigen Jugend in steter Berührung zu sein, hat er sie doch heranzubilden zu den Führern der künftigen Generation, und ist es ihm doch somit vergönnt, an den idealen Gütern des Lebens mitzuarbeiten! Somit wird sich dem Lehrer, der es von Herzen und mit guter Begabung ist, eine reiche Fülle innerer Zufriedenheit darbieten. Er hat es nicht zu tun mit toten Akten oder papiernen Verfügungen, er hat nicht die leidige Aufgabe, Streitigkeiten der Menschen zu schlichten, und braucht sich in seinem Amte nicht ausschliefslich mit körperlich oder moralisch schiffbrüchigen Menschen herumzuschlagen, sondern, ihm liegt ob, der jungen Menschenseele das Edelste mitzuteilen, was er sich selbst in ernster Arbeit errungen hat, und dem bildsamen Geiste und Gemüte einer Anzahl von jugendlichen Menschen reiche und edle Nahrung zuzuführen. Das erfrischt ihn wieder und erhält ihn jung, besonders da er sich ja auch stets in einem gröfseren Kreise von Mitarbeitern befindet, aus dem er mancherlei Anregung für sich selbst schöpft. Dabei gibt ihm auch sein Stoff, mit dem er sich tagtäglich beschäftigt, häufig genug Veranlassung zu eignem Nachdenken und eingehenden weiteren Studien. Auch wird es ihm von seiten der Schüler und ihrer Eltern nicht an dankbarer Anerkennung fehlen, wenn er sich natürlich auch hüten mufs, danach zu geizen. Bedenken wir dann noch, wie mancherlei Gutes aus diesem Stande in der systematischen und historischen Pädagogik und in allen anderen Wissenschaften geleistet wird, und beachten wir, wie der Gymnasiallehrer sich auch im sozialen Leben: in Vereinen aller Art, in gemeinnützigen Veranstaltungen, in manchem Nebenamte in Kirche und Gemeinde nützlich macht, berücksichtigen wir endlich noch die vorzügliche Einrichtung der Schulferien, in denen der Lehrer sich einige Wochen ganz seiner Erholung und seinen Studien widmen kann, so möchte man fast geneigt sein, die Angehörigen dieses Berufs zu beneiden.

Sieht man dagegen genauer zu, so entdeckt man doch auch manche Schattenseiten. Unbedingt gehört der Lehrerberuf aus mehr als einem Grunde zu den schwersten von allen. Körperlich und geistig wird viel von einem Lehrer verlangt; lassen sich doch viele Städte von einem Bewerber um eine Lehrerstelle erst eine ärztliche Bescheinigung über seinen guten Gesundheitszustand vorlegen. In der Tat ist seine Tätigkeit ungemein aufreibend: Tag für Tag und Jahr für Jahr womöglich immer denselben Stoff durchzuarbeiten ist schon ermüdend, ihn aber mit Anspannung aller Kräfte einer gröfseren Anzahl von Kindern und Jünglingen in denkbar angemessenster Form darzubieten, dabei alle Schüler scharf im Auge zu behalten und sie möglichst mit fortzureifsen, das ist wirklich nicht so leicht. Das erfordert aufser so manchen Eigenschaften des Geistes und Gemütes auch eine tägliche sorgfältige Vorbereitung, die zu den durchschnittlich vier täglichen Unterrichtsstunden noch hinzukommt. Dafs diese Pflichtstundenzahl reichlich bemessen ist, wird wohl von allen Sachkennern zugegeben, und vielfach findet man aus dem beteiligten Kreise den Wunsch auf Herabsetzung derselben, wie am deutlichsten in der bekannten Dezemberkonferenz 1890 zu Berlin. Schon in einem Büchlein aus dem Jahre 1809 »über Einrichtung höherer Bürgerschulen« von K. Ch. Schmieder finden wir S. 132 den sehr beherzigenswerten Satz: »Es ist nicht leicht möglich, gute Lehrer zu haben, wenn sie täglich mehr als drei Stunden Unterricht geben sollen; denn alsdann können sie sich weder gehörig präparieren, dessen auch der gelehrteste wegen der Methode und individuellen Rücksicht auf die Bestimmung der Schüler bedarf, noch mit dem Zeitalter in Wissenschaften fortschreiten, noch endlich d e n Lebensgenufs fühlen, der zur Arbeit Mut gibt.« Beachtet man weiter die Korrekturen der Schülerarbeiten, welche häufig die Geduld auf die schärfste Probe stellen, die mancherlei sonstigen Arbeiten für die Schule, wie Listen, Lehrpläne, Zensuren und dergl., ferner die Konferenzen, Hausbesuche bei den Schülern, Bespre-

Grenze. Die ewige Beschäftigung mit der nicht auszuschöpfenden Fülle des im gewöhnlichen Sinne Nützlichen und Wissenswerten läſst den Geist und das Herz verarmen. Lücken des Wissens können im späteren Leben immer ausgefüllt werden. Nicht bloſs die Kunst, auch das Leben ist lang. Wenn aber in den Jahren der Entwicklung dem Geiste statt einer einfachen nahrhaften Kost ein Vielerlei von Stoff von einseitigem und dürftigem Nahrungswert zugeführt wird, so muſs das eine dauernde, später nicht wieder gutzumachende Schwächung der ganzen Seelenkonstitution zur Folge haben. Besser doch auch ein Staatenbund mit einem die übrigen weit überragenden und entwicklungskräftigen Staate in der Mitte als eine Menge gleich kleiner Republiken, die sich eifersüchtig befehden. So ist es auch klar, daſs die Volksschule ihrem wahren Wesen untreu werden muſs, wenn ihr über der Mitteilung eines praktisch verwertbaren Wissens nicht Zeit gelassen wird, das Innere ihrer Zöglinge in geistiger wie in sittlicher Hinsicht zur Menschlichkeit zu bilden.

Dieselbe Gefahr droht der vornehmeren Schwester der Volksschule, der anderen ausgesprochen humanistischen Unterrichtsanstalt, dem Gymnasium. Doch will es mir scheinen, daſs die dem krankenden Gymnasium in groſser Zahl zu Hilfe eilenden Ärzte die Diagnose meist nicht richtig stellen. Ein Blick auf die Zahlen des Lehrplans zeigt, daſs es dem Organismus des Gymnasiums euch heute nicht an einem mit imposanter Stundenzahl ausgestatteten Zentralgegenstande fehlt. Der Gedanke liegt nahe, daſs wenn Lehrer mit soviel wöchentlichen Stunden, welche soviel Jahre hindurch ihnen für das Lateinische und Griechische zu Gebote stehen, doch keine nennenswerten Resultate zu erreichen wissen, sie die Sache doch wohl trotz aller Klügeleien der heutigen Methodik nicht richtig anfangen. Andere finden, daſs unsere vollen Klassen an der durchschnittlichen Dürftigkeit des Erreichten schuld sind. Schlieſslich hört man sagen, die Gymnasialbildung sei viel zu schwierig zu erwerben, um einer so breiten Schülermasse von vorwiegend bescheidener Intelligenz zugänglich zu sein. Alle diese Einwände haben einen Grad von Berechtigung, erklären aber doch nicht ausreichend die eigentümliche Sterilität der heutigen Gymnasien, die um so seltsamer berührt, als zu keiner Zeit je früher über die Methode des höheren Unterrichts mehr nachgedacht und geschrieben worden ist. Man kann auch nicht resigniert antworten, daſs unsere nichts respektierende Zeit wie vielem anderen so auch dem Gymnasium seinen Ehrenkranz entrissen habe, daſs das eben die natürliche Reaktion gegen die bombastischen Verherrlichungen der Altertumsstudien während der unmittelbar vorhergehenden Periode sei. Ich fürchte, der Sitz des Übels liegt tiefer. Vor allem ist klar, daſs unsere Zeit trotz der ungeheuren Lernerei, die allerorten vollführt wird, doch überhaupt eine schulfeindliche Zeit ist. Sodann hat die in rapidem Tempo sich seit einigen Decennien spezialisierende Wissenschaft in der groſsen Masse der Lehrenden selbst gewisse Organe verkümmern lassen, die der Lehrer, um zu wirken, im Zustande der Stärke und Gesundheit erhalten muſs, und für welche alles genaue Wissen auf einem beschränkten Gebiete keinen Ersatz bieten kann. Wer kann da behaupten, daſs es endlich an der Zeit sei, mit dem Gerede über Unterrichts- und Erziehungsmethodik ein Ende zu machen? Gewissen in ihrem Kreise berechtigten, aber den Schulen, besonders den Gymnasien gefährlichen Tendenzen der heutigen Zeit wie der heutigen Wissenschaft muſs mit zäher Geduld und aus immer gröſseren Tiefen hergeholten Gründen entgegengearbeitet werden.

**2. Der Ursprung und die Wandlungen des Gymnasiums.** Die mittelalterlichen Schulen, in welchen das Gymnasium wurzelt (die Kloster-, Dom-, Stiftschulen), entsprachen einem für jeden erkennbaren Zeitbedürfnisse. Nicht um die Kräfte seines Geistes zu üben, lernte man dort das Lateinische, auch nicht um eine historische Bildung zu erwerben, sondern weil man es so nötig hatte, wie das Lesen und Schreiben. Im übrigen befolgte man, soweit es noch möglich war, den aus dem griechischen und römischen Schulwesen überlieferten Lehrgang des Triviums und Quadriviums. Eine moderne Wissenschaft gab es ja noch nicht, und die Volkssprachen hatten sich bei den Höherstrebenden auch noch keine Anerkennung errungen. Im Mittelpunkte alles Denkens und Studierens stand die Theologie.

Den Zugang zu dieser aber öffnete das Lateinische, welches allerdings zugleich auch als die Königin aller Sprachen angesehen wurde. Von einer Beschäftigung mit dem Griechischen war im Abendlande kaum die Rede: die antike Bildung schöpfte man aus römischen Quellen. Als dann nach der Einnahme Konstantinopels durch die Türken griechische Gelehrte in großer Anzahl herüberströmten, wuchs allerdings die Zahl der des Griechischen Kundigen bald um ein bedeutendes, aber auch nach der Reformation nimmt das Griechische im Lehrplane der gelehrten Schule nur eine untergeordnete Stelle ein. Man fuhr fort die antike Bildung der Hauptsache nach aus Quintilian und Cicero zu gewinnen, und höchstes Ziel alles Bildungsstrebens war, zu einer Art von römischer Beredsamkeit zu gelangen. Zwar galt der anfängliche Enthusiasmus der Renaissance nicht bloß der Schönheit, sondern auch dem Gehalte des Altertums; aber die angestrengten Bemühungen, es zur Virtuosität im Gebrauche der lateinischen Sprache zu bringen, ließen doch bei den meisten das Interesse für den geistigen Gehalt der alten Schriftwerke verkümmern. Der vollendete Redner stellt auch nach der Lehre des damals viel gelesenen Cicero die Vollendung der menschlichen Bildung dar. Aber dieser hatte für die Beredsamkeit als Grundlage die Philosophie, d. h. das Wissen, gefordert. Weder inhaltsleere Sprachgewandtheit, noch Reichtum des Wissens bei mangelnder Bewältigungskraft ist nach seiner rhetorischen Theorie die Frucht der wahren Bildung, sondern die beglückte Verbindung des Denkens und Sprechenkönnens. Vor allem in der Renaissancezeit wurde es klar, daß die Kräfte der meisten nur für das eine von beiden ausreichen. Nie ist in künstlich ausstaffierter Rede soviel Nichtiges geschwatzt worden. Und wie selten war es doch ein auch nur annähernd echtes Latein!

Während des Mittelalters schwebte niemandem als Ziel vor, seinem Geiste durch die Beschäftigung mit einer so prächtig entwickelten Sprache, wie die lateinische ist, eine formale oder ästhetische Kultur geben zu wollen: man lernte das Latein, weil man es für seine künftige Tätigkeit nötig hatte. Mit der Renaissance wurde es anders. Über das Notwendige hinausgehend, strebte man dem Schönen zu. Die antike Humanität, aus römischen Quellen geschöpft, wurde das Ziel der Bildung, und in der nach antiken Vorbildern edel gestalteten Rede glaubte man ein sicheres Zeichen zu haben, daß dieses Ziel erreicht war. Die Bemühung um virtuose Sprechfertigkeit ließ aber bald das Interesse an dem Inhalt verkümmern, bis dann die Didaktik des siebzehnten Jahrhunderts nachdrücklich verlangte, daß Sprach- und Sachunterricht in enge Verbindung miteinander gebracht würden. So wenig erfreulich auch die Resultate der Schulen der Renaissance waren, so muß man doch gestehen, daß ihnen ein Bildungsideal vorschwebte, während man in den Lateinschulen des Mittelalters nur zu einem praktischen Zwecke lernte. Man hat deshalb auch in ihnen die Vorläufer der heutigen Gymnasien erblickt. Freilich trugen sie die Keime der Verderbnis in sich. Völlig unbekümmert um das Volksmäßige und Gegenwärtige ahnten die Vorkämpfer dieser Bildung nicht, wieviel echte Menschlichkeit, der erlösenden Stunde harrend, unter der von ihnen als unverbesserlich barbarisch verachteten Hülle schlummerte. Andrerseits stellten sie sich das Herübernehmen der klimatisch und zeitlich bedingten antiken Kultur viel zu leicht vor. So geriet ihr Schulwesen in eine falsche Richtung. Man tut aber dem modernen Gymnasium unrecht, wenn man es in dasselbe Verdammungsurteil einschließt. Ist es ja doch auf einer viel breiteren Grundlage aufgebaut. Und daß es sich an dem Kramen mit Worten und an Übungen im rhetorischen Ausgestalten der Rede genügen lasse, kann doch auch niemand behaupten. Freilich bedarf es aus größeren Tiefen hergeholter Gründe, um es gegen Anklagen zu schützen und seine Unterrichtsmethode zu rechtfertigen.

Zunächst muß man gestehen, daß die Pflege des antiken Klassizismus an unseren Schulen etwas weit Verwunderlicheres ist als das Bildungsideal der Renaissancezeit. Woher hätte man damals einen anderen weltlichen Bildungsstoff neh[illegible] Eine moderne Wissenschaft [illegible] nicht, und was in der mod[illegible] und in der modernen Seele an[illegible] fähigen Keimen schlummer[illegible] dem schärferen Auge noc[illegible]

Jetzt aber ist das Übergewicht des Altertums gebrochen. Wir haben eine moderne Wissenschaft, neben welcher die Alten wie auf einem Kinderstandpunkt zu stehen scheinen; wir haben moderne Literaturen von erstaunlichem Reichtum, von gröfster Vielseitigkeit, welche Tiefen zustreben, von denen die Alten sich nichts träumen liefsen; wir haben eine moderne Philosophie, deren grübelnder Scharfsinn sich nicht an so einfachen Methoden und Resultaten wie einst im Altertum genügen läfst; wir haben eine Kunst, die jener der Alten zwar nicht an Formschönheit gleichkommt, sie aber an charakteristischer Mannigfaltigkeit weit übertrifft. Und nun erst die glückliche Ausgestaltung des äufseren Lebens! Welcher Fortschritt überall im Gebiete des Geistigen wie des Sittlichen, im Bereiche des privaten wie des politischen und sozialen Lebens! Hat dem gegenüber des Altertum noch einen anderen Wert als den einer Kuriosität? Braucht man es wirklich noch, um den modernen Menschen zu erziehen und zu bilden? Hat man überhaupt noch ein Recht, von Gymnasialpädagogik zu reden?

**3. Die schwankende Tendenz des heutigen Gymnasiums.** Die Meinungen über die bildende und erziehende Kraft des Gymnasiums in einer Zeit wie der unsrigen gehen so weit auseinander, dafs eine feindliche Einigung kaum noch möglich scheint. Die ältere Generation, die der Bildungsstätte ihrer Jugend eine pietätvolle Erinnerung bewahrt und dort eine den Bedürfnissen ihres inneren und äufsern Lebens genügende Ausrüstung empfangen zu haben glaubt, schrumpft immer mehr zusammen. Bald wird es nur noch solche geben, deren Ohr in der Jugend von dem Kampfgeschrei der pädagogischen Parteien bestürmt worden ist. Wird das Ideal der Gymnasialbildung, durch keine liebevolle Parteilichkeit mehr gestützt, auch in der grellen Beleuchtung kühler, ja feindseliger Beurteilungen noch etwas von seinem alten Glanze bewahren können? Sind die Mittel, es dem Geiste der neuen Zeit anzubequemen, jetzt erschöpft, oder darf man hoffen, dafs es durch weitere Ausscheidungen von heute überlebten und hemmenden Elementen und durch neue Zugeständnisse an die Forderungen einer stark und herrisch gewordenen Zeit seinen Platz behaupten oder sogar sein früheres Ansehen wiedergewinnen wird?

Was zunächst die freundlichen Beurteiler der Gymnasialbildung betrifft, so sondern sie sich in zwei Gruppen. Die einen meinen, dafs es für die höherstrebende Jugend auch heute nichts Heilsameres gebe, als sich in der Welt der Alten heimisch zu machen und dafs man, um diesen Segen nicht zu gefährden, das Zuströmen der modernen Bildungselemente auf das unumgänglich Notwendige beschränken müsse. Die anderen wollen das auf der Basis des Altertums ruhende Gymnasium zugleich mit den Errungenschaften und Tendenzen des modernen Lebens in innige Berührung bringen. Diese letzteren sind wiederum in ihrer Denkart sehr verschieden. Eine gewisse Kenntnis des Lateinischen und Griechischen scheint den einen unentbehrlich, um die ganz mit antiken Sprachelementen durchwebten Wissenschaften einem denkenden Erfassen zugänglich zu machen. Das auch von denen, die für leitende Stellungen berufen sind, mit Hilfe eines Fremdwörterbuches erreichen zu lassen, scheint unwürdig. Um dem Modernen also nicht mit blöder Verlegenheit gegenüberzustehen, müsse man Griechisch und Lateinisch lernen. Andere reden von der Notwendigkeit, der Jugend eine historische Bildung zu geben. Diese historische Bildung nun fassen die einen im engeren Sinne des Historischen, d. h. sie denken dabei vornehmlich an die Kriegsgeschichte und an die politischen Wandlungen; andere meinen, dafs eine gründliche Beschäftigung mit den Wissenschaften nur möglich ist, wenn man auf die Anfänge der eigentlichen Wissenschaften im klassischen Altertum zurückgeht. Dazu kommt ein anderes Bedenken. Sollen die alten Sprachen der Mittelpunkt sein, dem sich alles andere im Gymnasialunterricht zuneigt, oder sind sie nur gleichberechtigte neben den anderen Lehrgegenständen, oder gibt es vielleicht ein anderes Fach, zu welchem auch sie in eine dienende Stellung gebracht werden müssen? Und wie sollen die beiden Sprachen zueinander stehen? Sollen sie nach Art der römischen Konsuln gleichberechtigt sein? So wollen viele heute in Deutschland, dafs in den lateinischen Stunden die Hauptmomente der römischen Geschichte, in den

griechischen Stunden die Hauptmomente der griechischen Geschichte aus den Quellen erarbeitet werden. Diese Ansicht war in den vorletzten preufsischen Lehrplänen sogar ziemlich klar und rücksichtslos zum Ausdruck gekommen, wenigstens in dem für die lateinische Lektüre aufgestellten Kanon und in den hinzugefügten methodischen Erläuterungen. Selbst Vergil und Horaz, deren man sich nicht hatte entledigen können, wurden nach Möglichkeit historisch ausgenutzt, und von Horaz wird mancherorten diese Zeit über aufser den Oden, die sich für die römische Geschichte ergiebig machen lassen, nicht viel gelesen worden sein. Dem so formulierten Ziele des lateinischen Unterrichts entsprach auch die starke Betonung des Juristischen und Staatsrechtlichen in den lateinischen Stunden, sowie die eingehende Behandlung, die man den Kriegsaltertümern zu teil werden liefs. In dem griechischen Unterricht machte sich die schroffe Einseitigkeit dieses Standpunktes nicht in gleichem Grade geltend. Man konnte ja doch nicht auf Homer und Sophokles verzichten. Dem letzteren nun läfst sich beim besten Willen kein eigentlich historischer Ertrag abgewinnen. Das einzige, was man in dieser Hinsicht tun konnte, war, dafs man, auf neuere Funde gestützt, die scenischen Altertümer sehr eingehend behandelte. Homer hat man freilich auch nicht immer in dem Sinne wie früher interpretiert. War er nicht historisch zu verwerten, so legte man bei der Interpretation, den Ergebnissen neuerer Ausgrabungen Rechnung tragend, wenigstens das Hauptgewicht auf das Antiquarische und Prähistorische.

Die Einheit, welche dem Gymnasium durch das Lateinische gegeben war, ist dem modernen Gymnasium durch Emporkommen des griechischen Unterrichts verloren gegangen, obgleich sie dadurch nicht notwendig verloren gehen mufste noch überhaupt verloren gehen durfte. Früher eine wenig bedeutende Zugabe zu dem Lateinischen, ist das Griechische durch den neuhumanistischen Enthusiasmus fast zur Gleichstellung mit dem Lateinischen gelangt, und schon verlangt man hier und dort, dafs es dem Lateinischen übergeordnet werde, wie ja auch die Lehrpläne gestatten, dem Lateinischen eine Stunde auf der obersten Stufe zu nehmen und sie dem Griechischen zuzulegen. Wer kann auch leugnen, dafs die griechische Literatur von beiden die bedeutendere und originalere ist, dafs die lateinische Sprache von der griechischen durch Reichtum der Ausdrucksmittel und psychologische Feinheit übertroffen wird, obgleich das im Mittelpunkte des gymnasialen Sprachunterrichts stehende klassische Latein den Vorzug der gröfseren logischen Gesetzmäfsigkeit besitzt? Von den romanischen Völkern ist es begreiflich, dafs sie dem ihnen verwandteren Latein den Vorzug geben; der Deutsche aber, der trotz seines schwachentwickelten Sinnes für die Form doch mehr dem Wesen der Griechen zuneigt, scheint keine Veranlassung zu haben, dem Lateinischen nach der Wiederentdeckung des Griechischen den ersten Platz im höheren Unterrichte zu lassen. Jene organisationsfreudigen Pädagogen, unter deren Einflufs die vorletzten Lehrpläne entstanden waren, waren zugleich Historiker. Als solche waren sie auf Stärkung ihres Lieblingsfaches aus. Als Pädagogen aber waren sie um Konzentration bemüht. Dazu kam, dafs das Historische in diesem unphilosophisch gewordenen Jahrhundert im Vordergrunde des Interesses stand. So bildete sich denn jenes Ideal einer historischen Bildung. Um dieses erfüllen zu helfen, sollte der altsprachliche Unterricht sich der Geschichte, zur einen Hälfte der römischen, zur anderen, soweit irgend möglich, der griechischen zur Verfügung stellen, und nur als Hilfsmittel zu diesem geschichtlichen Sachunterricht wollte man die Beschäftigung mit dem Sprachlichen gelten lassen. Schon auf der untersten Stufe sollte das Sprachliche durchaus in den Dienst der Lektüre treten, und die Lektüre sollte auch hier schon ihren bescheidenen Beitrag zur Kenntnis der römischen Geschichte liefern. Das war eine straffe Konzentration, die sich aber nur durch tyrannische Künsteleien aufrecht erhalten liefs und mit dem Hingeben von Besserem teuer bezahlt werden mufste. Viel wirkungskräftiger wäre jene andere Konzentration gewesen, die den Unterricht in der alten Geschichte der Hauptsache nach den Geschichtsstunden überlassen und das Lateinische und Griechische zusammen für die Erkenntnis des spezifisch antiken Denkens und Wollens fruchtbar gemacht und zu

diesem Zwecke auch die alten Sprachen ausgenutzt hätte, welche doch nicht blofs eine Einkleidung antiker Gedanken, sondern zugleich der treueste Spiegel der antiken Volksseele sind.

**4. Haupt- und Nebenfächer.** Dafs das Gymnasium seinen einfachen und klaren Charakter als klassischer Bildungsanstalt verloren hat, ist auch daraus ersichtlich, dafs man die Einteilung in Haupt- und Nebenfächer nicht mehr gelten lassen will. Was früher neben dem Lateinischen getrieben wurde, hatte gar nicht den Ehrgeiz, als etwas auch nur von ferne diesem an Wichtigkeit Ebenbürtiges zu gelten: es war eine von den Schülern und auch von den Lehrern nicht ganz ernst genommene Zugabe. Heute aber will jeder Gegenstand als etwas des vollen Interesses Würdiges gelten. Es gebe keine Nebenfächer, hört man sagen. Wenn das heifsen soll, jedes Fach soll gründlich betrieben werden, so ist gegen diesen Satz nichts zu sagen. Nimmermehr aber darf man zugeben, dafs alle Fächer für den Bildungszweck des Gymnasiums oder für den Zweck des bildenden Unterrichts überhaupt gleichwertig, d. h. gleich reich an Ertrag sind. Nur dies darf man eingestehen, dafs ein geschickter Lehrer einem weniger ergiebigen Fache oft mehr abzugewinnen weifs als ein ungeschickter einem ergiebigeren. Wie ferner jede Pflanze nicht auf jedem Boden gleich gut gedeiht, so gelangen die den verschiedenen Wissensgebieten entstammenden Bildungskeime nicht in aller Seelen zu derselben wuchernden Höhe. Die menschliche Anlage ist von vielseitiger Bestimmbarkeit. Durch Vererbung und durch den Einflufs häufig wiederholter Jugendeindrücke gewinnt die eine Seite oft auf Kosten der andern an Stärke und herrischer Betätigungslust. So haben sich allmählich gewisse Hauptformen menschlichen Interesses gebildet, denen nie mit Vernachlässigung aller übrigen geschmeichelt werden soll, die aber andrerseits auch nicht gestatten, alle Lernenden genau unter dieselbe Form einer menschlichen Normalbegabung zu zwingen. Ist die Abweichung von der charakteristischen Begabung unseres Geschlechts eine sehr starke, so wird sie durch den allgemeinen öffentlichen Unterricht nicht ausgebildet werden können. Aber selbst in diesem Falle möchte es sich, damit die Disharmonie später nicht eine zu schreiende wird, doch empfehlen, der Pflege der individuellen Begabung eine Art von orthopädischen Kursus vorauszuschicken. Ein solches Beginnen ist auch nicht so aussichtslos als es manchem vielleicht scheint. Vielseitig und elastisch zu sein liegt eben im Charakter der Jugend. Auch in der Seele der zum Spezialistentum förmlich Prädestinierten lebt zunächst eine Sehnsucht, das allgemeine Gesetz der menschlichen Art zu erfüllen. Allmählich erst wächst mit den Jahren die Einseitigkeit und Starrheit. Dem früheren Gymnasium konnte man vielleicht vorwerfen, dafs es nicht einmal allen Hauptformen der menschlichen Begabung Rechnung trage; das heutige Gymnasium aber gleicht einer überreich besetzten Tafel, von welcher keiner hungrig aufzustehen braucht, wenn ihm natürlich auch nicht gestattet werden kann, die Hauptgänge unberührt an sich vorübergehen zu lassen.

Wer über die Ziele der Gymnasialbildung und Gymnasialerziehung mit sich zur Klarheit kommen will, mufs damit anfangen, sich zuzugestehen, dafs es Haupt- und Nebenfächer gibt, und dafs die Gegenstände beider Klassen wieder unter sich verschiedene Grade der Wichtigkeit haben. Es steht mit den geistigen Nahrungsmitteln wie mit den körperlichen: nur wenige enthalten alle zum Aufbau und zur Erhaltung des Organismus notwendigen Bestandteile, die meisten bedürfen der Ergänzung durch andere, und selbst diejenigen, welche für sich allein allenfalls ausreichen würden, tut man gut, gemischt mit anderen zu reichen; erstens weil der Wechsel erfrischt, sodann weil selbst die allein für sich allenfalls ausreichenden die wichtigen Bestandteile der Ernährung nie genau in dem Verhältnis haben, welches dem augenblicklichen Bedürfnis des Organismus am besten entspricht. Das eben ist die Aufgabe der physischen wie der geistigen Diätetik, die passendsten Mischungsverhältnisse zu finden und auch die Zeit und die Reihenfolge zu bestimmen, in welcher die Nahrung zugeführt werden soll. Die Ärzte wollen weder von zu einförmiger noch von zu mannigfaltiger Kost wissen. Dem entsprechend wird der Seelenarzt die Er-

nährung des früheren Gymnasiums zu einförmig nennen, von dem heutigen wird er vielleicht finden, dafs es ein die Gesamtwirkung beeinträchtigendes, zu buntes Vielerlei bietet. Das eben ist die diätetische Weisheit, gerade genug, d. h. weder zuviel noch zu wenig, und alles zur richtigen Zeit zu bringen.

Zur Gymnasialpädagogik könnte man auch die richtige Behandlung der Lehrer durch die Vorgesetzten rechnen. Es gilt offenbar nicht blofs zu mäkeln und zu immer ansehnlicheren Paradeleistungen anzuspornen, sondern auch, den an sich sehr lobenswerten Fachehrgeiz, der am Schulwagen die Rolle des Platonischen θυμός spielt, vor Ausartung zu bewahren und willig zu machen, dem Gesamtziele zu dienen. Das Gymnasium soll, wie jede andere humanistische Schule, einem Staatenbunde gleichen, dessen einzelne Glieder bei Entschliefsungen, welche die Gesamtheit betreffen, verschiedenes Stimmrecht haben. Die heutige Gleichmacherei aber will von verschiedenen Rechten und von Unterschieden in den Leistungen nicht reden hören. Dem gegenüber soll man immer wieder betonen, dafs der Unterricht in irgend einem Fache nicht dadurch seine Bedeutung gewinnt, dafs er das Besondere dieses Faches eine möglichst grofse Ausdehnung gewinnen läfst, sondern dadurch vielmehr, dafs er daraus einen möglichst reichen Bildungsgewinn für die vom Gymnasium erwartete Gesamtwirkung zu gewinnen weifs.

**5. Über die historische Bildung als Ziel des Gymnasiums.** In der Forderung, der höhere Unterricht, vor allem also der Gymnasialunterricht, solle eine historische Bildung verschaffen, liegt ein tiefer Sinn. Nicht wissen, was vor unserer Geburt geschehen ist, sagt Cicero, hiefse immer ein Knabe bleiben. Die Geschichte ist überdies eine magistra vitae. Ihre Stimme klingt bald ermunternd bald warnend. Dazu besitzt sie die Kraft Nebel zu verscheuchen. Was in der Gegenwart wie hinter einem Schleier verborgen liegt, das zeigt sie oft in ausgeprägter Klarheit, so schwer es auch ist, hinsichtlich des sozusagen Körperhaften aus der Vergangenheit bis ins einzelne zur Wahrheit zu gelangen. Freilich mufs man leider den Feinden der Wissenschaft wie des höherstrebenden Jugendunterrichts einräumen, dafs ein scharfes, gesundes Auge in der Nähe wie in der Ferne besser sieht als ein bebrilltes. Doch ist zu erwidern, dafs die Wissenschaft nicht blofs eine Brille für blöde Augen ist, die nicht die normale Sehfähigkeit besitzen, sondern zugleich ein Fernrohr. Das Leben hat sich jetzt in so weite Fernen gedehnt, dafs, wer es überblicken will, den Berg der Wissenschaft ersteigen und von dort mit künstlich geschärftem Blicke Umschau halten mufs. Wenn aber irgendwo, so sind auf dem Gebiete der Geschichte die Wahrheiten von Hecken von Irrtümern umlagert. Die Quellen entspringen meist aus verborgenen Tiefen und haben oft die wunderlichsten Irrgänge durchlaufen, ehe sie dem Auge sichtbar werden. Dazu kommt, dafs die Beschäftigung mit der Vergangenheit, sobald sich das ermüdete Auge zu trüben anfängt, für das richtige Erfassen des Gegenwärtigen ein positives Hindernis wird. Wäre dem nicht so, so müfsten, mit unbeschränkter Machtvollkommenheit ausgerüstet, zu Leitern der äufseren wie der inneren Politik stets die gelehrtesten Historiker gemacht werden. Aber auch von diesem Gebiete gilt, dafs ein mäfsiges Wissen im Bunde mit einem von Natur geraden und durch geistige Arbeit geschärften Urteil bessere Dienste leistet als ein ungeheures Wissen, dem jene vornehme Bundesgenossenschaft abgeht. Wiederum eine Mahnung, dafs die Pädagogik der Bildungsschule, der Volksschule wie des Gymnasiums, sich nicht zum Ziel setzen soll, möglichst viel in die Köpfe hineinzupfropfen, sondern sie zum Erfassen, Verstehen, Verarbeiten geschickter zu machen. Ohne alle Ladung wird das Schiff bedenklich von den Wellen hin und her geworfen; bis aufs äufserste beladen, ist es in seinem Laufe gehemmt; mit einer mittleren, seiner Tragfähigkeit proportionierten Last aber durchschneidet es leicht und sicher zugleich die Wellen. Das mögen sich die gesagt sein lassen, die sich im Mitteilen des historischen Wissensstoffes nicht genug tun können. Man kann freilich dem Geiste nicht zu seiner vollen Leistungsfähigkeit verhelfen, ohne zugleich dem Gedächtnis viel zuzumuten. Aber ein Einlernen von historischen Tatsachen, bei welchem die

gedächtnismäſsige Aneignung überwiegt oder gar so ziemlich alles ist, stimmt dumpf und verdrieſslich und hängt dem Geiste Bleisohlen an.

Der bekannten Definition des Aristoteles, der Mensch sei ein ζῷον πολιτικόν, kann man mit demselben Rechte diese gegenüberstellen, er sei ein ζῷον ἱστορικόν. Und zwar ist er in einem doppelten Sinne ein historisches Wesen. Damit muſs die Gymnasialpädagogik rechnen, wenn sie ihren Zöglingen zu einer volleren Entwicklung ihrer menschlichen Anlage verhelfen will. Erstens hat der Mensch ein natürliches Verlangen die Vergangenheit seines Geschlechts kennen zu lernen, und dazu gesellt sich bald die Absicht, von dort sich gute Lehren zum Verständnis und zur Behandlung des Gegenwärtigen herzuholen. Sodann kann er als das historische Wesen κατ᾽ ἐξοχήν gelten, weil er allein eine Geschichte hat. In seinem Empfinden und Denken, in seiner äuſseren und inneren Kultur, in seiner Wissenschaft, in seiner Gestaltung des individuellen wie des staatlichen Lebens ist Entwicklung und Fortschritt. Was die Tiere an Spuren der Entwicklung zeigen, ist im Vergleich dazu etwas so verschwindend Geringes, daſs es als quantité négligeable behandelt werden kann. Erst an den langgestreckten kosmischen Entwicklungsperioden gemessen, wird diese Bewegung sichtbar. Die Tiere würden sich deshalb schwerlich um die Entwicklung ihres Geschlechts bekümmern, selbst wenn sie die zur historischen Erkenntnis nötigen Organe besäſsen. Den Menschen aber, für welchen das Werden seines Geschlechts etwas Sinnfälliges ist, zieht es mit Macht zu den Zeiten der Vergangenheit, ja zu seinen Urzuständen zurück. Wie könnte das Gymnasium ein mit solcher Stärke sich äuſserndes Verlangen unerfüllt lassen? Von der andern Seite kommt dann freilich der Philosoph, den man nicht mit jenen schwankenden, zeitlich denkenden Philosophen verwechseln soll, die bald der Geschichte, bald der Naturwissenschaft gegenüber die höheren Rechte ihrer Herrin nicht zu wahren wissen. »Was ihr da Entwicklung nennt«, sagt dieser denn wohl, »das ist alles nur eine Bewegung der Oberfläche, die in keine bemerkenswerte Tiefe reicht. Seht das Meer, wie es sich gebärdet. Aber bei dem ganzen Tollen und Lärmen kommt nichts heraus. Diese Erregung ist im eigentlichen Sinne des Wortes oberflächlich. Weiter unten bleibt alles ewig unbewegt.« Im Kerne des Menschen hat sich in der Tat so gut wie nichts geändert während der ganzen Zeit, die vom Lichte der Geschichte leidlich erhellt daliegt. Die historische Betrachtung bedarf deshalb der Vertiefung durch die philosophische. Ohne diese läuft sie Gefahr in eine flache Überschätzung des Äuſserlichen und Gleichgültigen zu verfallen; im Bunde mit ihr wird sie zu wählen und auszuscheiden wissen und Speise des Lebens bieten.

Was von allen Gebieten gilt, daſs erst durch Auswählen, Ordnen, Zusammenfassen die Massen des Materials für die Wissenschaft wie für die Bildung fruchtbar werden, gilt von der Geschichte in besonders hohem Grade. Es gibt ganze Völker, jahrhundertelange Strecken der Vergangenheit, die dem modernen Menschen nichts, so gut wie nichts bedeuten, und die er auch deshalb, wenn es sich nicht um fachwissenschaftliche Rekonstruktion jener Periode, sondern um philosophisch-historische Bildung handelt, beiseite lassen kann. Natürlich sind sie nicht von absoluter Nichtigkeit; aber, was sie ihm sagen könnten, hört er in deutlicheren Lauten aus anderen, zu glücklicherer Klarheit gelangten Zeiten an sein Ohr schallen. Richtig erfaſst oder interpretiert aber werden richtig ausgewählte Stücke der Vergangenheit zu Repräsentanten des Ganzen werden. Es steht jedem frei, sich einen ganz entlegenen, von keinem Strahl der Forschung bisher erreichten kleinsten Teil der Geschichte als Arbeitsfeld für sein Leben zu wählen; aber in einer Bildungsschule, wie das Gymnasium doch eine sein soll, darf nur das Eingang finden, was sich mit seinen Wurzeln ausheben läſst und wovon es ganz klar ist, daſs es eine so gründliche Behandlung verdient. Aber auch von diesen hervorragend dankbaren Abschnitten der Geschichte kann und braucht die Schule nur wenige zu behandeln, um jene Klärung des Menschenbildes hervorzubringen, welche als das Hauptziel des höheren bildenden Unterrichts gelten muſs. Daneben mag dann noch vielerlei zur äuſseren Orien-

tierung aus dem weiten Gebiete der Vergangenheit in den eigentlichen Geschichtsstunden gelernt werden; aber schon eine kurze Zeit richtet in diesem Teile des erworbenen Wissens eine arge Verwüstung an, während der an erster Stelle genannte Gewinn ohne zu grofse Verluste zu einem unverlierbaren Bestandteile des geistigen Lebens wird.

Aber auch im Geschichtsunterrichte selbst kann es nur die Aufgabe sein, mit gewissen Hauptperioden bekannt zu machen. Die moderne Wissenschaft baut nicht mehr recht auf die Bewältigungskraft des Geistes und verspricht sich soliden Gewinn nur von der Vollständigkeit des Materials. Daher die ungeheuerliche Ausdehnung der heutigen historischen Werke. Für die geschichtliche Bildung aber, die das Gymnasium geben soll, ist diese Methode jedenfalls unfruchtbar. Auch Historiker, die zugleich Pädagogen und zwar frei denkende Pädagogen waren, haben das rückhaltlos eingestanden. So z. B. O. Jäger in seiner Methodik des Geschichtsunterrichts in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Es sei falsch, sagt er, die älteren Zeiten der römischen Geschichte, den Ständekampf in allen seinen legislatorischen Einzelheiten, die Kämpfe mit den Italikern in den drei Samniterkriegen ausführlich zu behandeln. Er redet gegen die strategisierenden Schlachtbeschreibungen und rät, sich wo möglich für jede wichtigere Schlacht an einem charakteristischen Zuge genügen zu lassen. Man solle sich auch nicht lange in den Dämmer- und Hypothesenzeiten aufhalten. In seinen Augen ist es unpädagogisch, alle Zeiten selbst der griechischen, römischen und deutschen Geschichte ungefähr mit derselben Ausführlichkeit zu behandeln. Länger als bei den Feldzügen des Drusus und Germanicus wird man doch bei den Perserkriegen, bei den punischen Kriegen, bei den römischen Bürgerkriegen verweilen müssen. Er redet von dem Schattenhaften von Otto I., II., III. und von Heinrich II. und gesteht, dafs uns die Zeit von den Kreuzzügen bis auf Rudolf von Habsburg innerlich so fremd geworden ist, dafs ein Vergegenwärtigen hier immer nur in sehr bescheidenen Grenzen möglich sein wird. Hinsichtlich des Zeitalters Ludwigs XIV. rät er, sich der Hauptsache nach an den kulturhistorischen Momenten genügen zu lassen und sich nicht in das Einzelne der kriegerischen und diplomatischen Verwicklungen zu verstricken. Für andere Perioden hingegen, wie für den spanischen Erbfolge- und den nordischen Krieg, will er dem Militärischen und den Kriegsschauplätzen ein eingehenderes Interesse widmen. Gleichwohl solle man sich selbst bei der Vorführung von Perioden, während welcher, wie in der Napoleonischen Zeit, die kriegerischen Ereignisse im Vordergrunde stehen, davor hüten, sich zu tief in Strategie und Taktik einzulassen. Zeiten von universaler Bedeutung wie dem Stücke englischer Geschichte vom Tode Karls I. bis zum Tode Wilhelms III. gebühre eine ausführlichere Behandlung. Offenbar gilt es ganzen Völkern gegenüber Bevorzugungen walten zu lassen. »Die Griechen und Römer,« sagt O. Jäger, »bedeuten uns Deutschen und den Europäern überhaupt mehr als die Ägypter und Assyrer.« Anderes, was an sich wichtig ist, eignet sich nicht dazu, mit einer ersten Rolle im bildenden Unterrichte betraut zu werden, weil es von unserer heutigen Art zu weit abliegt und deshalb nicht leicht mehr belebt werden kann. So sagt Jäger, für die sinnlich-übersinnliche Weltanschauung des Mittelalters fehle uns das volle mitempfindende Verständnis und zwar in weit höherem Mafse als der antiken Anschauungsweise gegenüber. Gregor VII., Innozenz III., Alexander VI. seien dem Knaben schwerer verständlich als Sokrates, Plato, Demosthenes. Dasselbe wird man auch hinsichtlich des Heroischen sagen müssen. Dieses ist der Jugend in allen Formen sympathisch und ihrem Verständnis eigentlich leichter zugänglich als dem des Mannes; doch darf man behaupten, dafs sie zu dem griechischen Heldentum ein weit näheres Verhältnis hat als zu dem nordischen und zu dem mittelalterlichen, die ihr zu bizarr vorkommen, als dafs sie darin ein Stück ihres eigenen Wesens erkennen könnte.

Denkt man bei dem Worte Geschichte nicht ausschliefslich oder auch nur in erster Linie an die politische Geschichte und an die Kriegsgeschichte, so scheint die vornehm klingende Formulierung, die höhere Bildungsschule solle eine Einsicht in den

historischen Gang und Zusammenhang der menschlichen Entwicklung verschaffen, durchaus der Würde unseres Geschlechts zu entsprechen. Nun ist aber bis in die letzte Zeit oft von der griechischen und lateinischen Lektüre verlangt worden, sie solle von der eigentlichen Geschichte der Griechen und Römer ein aus den Quellen erarbeitetes Bild gewinnen lassen. Ein ebenso unklares als prahlerisch formuliertes Ziel! Man hat sich doch nicht quellenmäfsig die römische Geschichte erarbeitet, wenn man Cäsars Bellum Gallicum selbst ganz gelesen hat und nachher den zweiten punischen Krieg des Livius, Sallusts Verschwörung des Catilina nebst den entsprechenden Reden Ciceros, schliefslich aus Tacitus einige Militärrevolten beim Regierungsantritt des Tiberius und einige Feldzüge gegen die Germanen gelesen hat. Der Ausdruck »quellenmäfsiges Erarbeiten« ist übrigens schon deshalb ungeeignet, weil er die Vorstellung eines fachwissenschaftlichen Arbeitens erweckt. Auch das Gymnasium soll eine Schule der Gründlichkeit sein; um sein höheres Ziel, das der Menschenbildung, aber zu erreichen, darf es sich die fachwissenschaftliche Gründlichkeit gerade nicht zum Muster nehmen. Es ist nicht die Aufgabe einer Bildungsschule, irgendwelche Gegenstände, ganz absehend von der Wirkung auf das erkennende Subjekt, mit strenger Methode und entsagungsvoller Geduld zu behandeln, sondern Erkenntnisobjekte von repräsentativem Charakter und hervorragendem geistigem Nahrungswert sollen für die Lernenden möglichst fruchtbar gemacht werden. Nicht zu einem brauchbaren Gliede der organisierten wissenschaftlichen Gesamtarbeit soll der Schüler des Gymnasiums gebildet werden — dies besorgen heute die Universitäten, — sondern zu einem mit leidlich geklärtem Bewufstsein lebenden Menschen, der in dem Gewirre der Tagesmeinungen einst wisse, quo vitae quasi cursus dirigendus sit. So Gebildete, über die Gesamtheit verstreut, werden dem Ganzen nicht blofs zur Zierde gereichen, sondern dem unsicheren Streben der anderen Leiter und Berater werden. Liegt es ja doch im Wesen der wahren Bildung, nicht als ruhiger Besitz in der Seele verschlossen bleiben zu wollen, sondern nach aufsen zu streben, sich mitteilen und betätigen zu wollen.

Es ist eine pädagogische Sünde, den jugendlichen Geist, der sich nach dem absolut Bedeutenden sehnt, mit tyrannischer Gewalt in den Kreis des nur relativ Bedeutenden zu bannen. Während der Blütezeit des deutschen Geisteslebens am Schlusse des achtzehnten und während des ersten Drittels des neunzehnten Jahrhunderts überwog auch auf den Universitäten das Streben nach dem an sich Wertvollen. Wer dann nachher beim Unterricht auf dem Gymnasium von einer zielbewufsten, sicher gehandhabten Methode nur selten die Rede, so flofs doch den Schülern daraus eben ein bedeutender Gewinn zu, dafs sie stündlich Lehrer vor sich hatten, deren Geist sich während der entscheidenden Jahre mit Begeisterung und mit einer Art von Andacht den höchsten Gegenständen der menschlichen Erkenntnissehnsucht zugewendet hatte. Es war natürlich, dafs sich die Universitätswissenschaft in der Folge mehr und mehr spezialisierte. Damit hörte sie aber auf, die rechte Vorbereitung für die künftigen Lehrer zu sein, obgleich es sicher auch bis in die letzte Zeit hinein gewifs nicht an geistvollen Dozenten gefehlt hat, die ihren von der Schule kommenden Zuhörern, selbst Allerkleinstes behandelnd, zugleich Anregungen für ihre geistige Gesamtentwicklung zu bieten wufsten.

Weg also mit dem Ideal des quellenmäfsigen Erarbeitens der alten Geschichte! Es riecht zu sehr nach der Spezialwissenschaft und kann überdies leicht die Ursache pädagogischer Fehlgriffe werden. So ist es Veranlassung geworden, dafs man bei der Aufstellung des altsprachlichen Lektürekanons dem weniger Wichtigen vor dem Wichtigeren oft den Vorzug gegeben hat, dafs man von Cicero z. B. lieber die politischen Reden und die politischen Briefe als die philosophischen und rhetorischen Schriften, von Horaz lieber Gedichte mit politischem und historischem Hintergrund gelesen hat, die aber sonst nicht viel bedeuten, als andere, die sein Denken und Empfinden klar widerspiegeln, aber für quellenmäfsige Erarbeitung der alten Geschichte unergiebig sind, dafs man dem rein Kriegsgeschichtlichen des Livius vor seinen eingestreuten Reden den Vorzug

gegeben hat, die zwar frei erfunden sind, aber doch so ziemlich alles enthalten, was die eigentliche Seele des Römertums ausmacht, dafs man die eingehende Geschichte der Perserkriege bei Herodot dem Schüler nicht hat vorenthalten wollen, aber ohne Schmerz auf die philosophisch bedeutenden Abschnitte seines Werkes verzichtet, dafs man die ganze Anabasis und fast nichts von Plato liest usw. Von einem quellenmäfsigen Erarbeiten auch nur der Hauptmomente der alten Geschichte kann also nicht die Rede sein. Um dieses Ziel zu erreichen, müfste die Lektüre in eine Breite gehen, für welche die verfügbare Zeit auch nicht von ferne ausreicht. Aber selbst wenn sie ausreichte, müfste man vielmehr in die Tiefe als in solche, zu dem Charakter des bildenden Unterrichts nicht stimmende Breite streben, d. h. statt sich auf der ausgedehnten Oberfläche des Politischen und Kriegsgeschichtlichen zu tummeln, vielmehr solche Schriften mit allen Wurzeln auszuheben suchen, welche eine die treibenden Kräfte des Altertums resümierende Kraft haben und also auf kleinem Raume das Ganze derselben. Auf diesem Wege allein ist es möglich, sich den Schüler, aus einer kleinen Zahl von Werken der griechischen und römischen Literatur, die Geschichte des Altertums erarbeiten zu lassen, so wenig dabei von den Wechselfällen der Kriege, von strategischen Operationen, Belagerungen, von Bodenverschiebungen, von dem politischen Ehrgeiz einzelner und dem Ringen ganzer politischer Parteien die Rede sein wird. Der Lehrer mufs nur platonisch gesinnt sein und das ὄντως ὄν von dem, was eine mit Gleichgültigem und Zufälligem mehr oder weniger stark vermischte Erscheinungsform oder ein blofses ἀμφίεσμα ist, zu unterscheiden wissen. Im Grunde ist es auch diese historische Bildung allein, welche vom fremdsprachlichen Unterricht erwartet werden kann. Wozu wird auch die griechische und römische Geschichte in besonderen Stunden gelehrt? Höchstens könnte man die fremdsprachliche Lektüre dazu benutzen, in diese breite, nirgends recht lebenatmende Fläche einige sprechende Figuren hineinzumalen. Was aber einer gut gewählten griechischen und lateinischen Schullektüre an Breite abgeht, dafür entschädigt sie, wenn richtig interpretiert wird, reichlich durch intimere Wirkungen. Ein literarisches Meisterwerk, vor allem gilt das von den poetischen und den philosophischen, steht da im Namen eines ganzen Volkes, einer ganzen Kultur- und Entwicklungsperiode. Es lassen sich ihm schier unausschöpfliche Belehrungen über das Empfinden und Denken jener Zeit, über die Schwächen und Vorzüge, über die Neigungen und Abneigungen, über die Ideale, die sittlichen, politischen, religiösen, philosophischen, abgewinnen. Nur ein Teil dieses Segens läfst sich durch Übersetzungen heben: wer ihn voll und in voller Reinheit geniefsen will, darf die Mühe nicht scheuen, das Griechische und Lateinische zu lernen. Wir wissen heute, dafs eine Sprache, zumal eine alte Sprache, der treueste Spiegel der Volksseele ist, das edelste und bezeichnendste Produkt eines Volkes, aus welchem sich mehr über den Kern seines Wesens lernen läfst, als aus den ausführlichsten kriegsgeschichtlichen Erzählungen und aus juristisch-politischen Erörterungen über seine staatlichen Einrichtungen. Alte Geschichte kann auch an Anstalten gelernt werden, die weder Latein noch Griechisch treiben; aber ein tiefes Eindringen in den Geist, ja in die Seele der Alten ist nur möglich, wenn man ihre Sprache lernt und einige gut ausgewählte und sich ergänzende, in diesen Sprachen verfafste Meisterwerke liest. Diese dürfen aber nicht blofs fachwissenschaftlich sein, sondern müssen der eigentlichen Literatur angehören, weil nur in literarischen Meisterwerken die Sprache ihre besten Kräfte zu entfalten Gelegenheit findet.

Und dennoch kann man den Satz aufstellen, dafs es das Ziel der gymnasialen Erziehung sei, dem Geiste als eine für das Leben fortwirkende Kraft historische Bildung zu verschaffen. Doch würde dabei an eine Form der historischen Bildung zu denken sein, die von der philosophischen nicht wesentlich verschieden ist. Und wunderbar! Bei genauerem Hinsehen wird sich ergeben, dafs unsere sich ihres Reichtums, ihrer Fortschritte mit so vielem Stolze rühmende Zeit, Schulen wie das Gymnasium mit rückwärts gewandtem Antlitz weit mehr nötig haben als die früheren, einfacheren Zeiten.

**6. Das Außerzeitliche des Gymnasiums.** Hier sind wir nun an dem Punkte angelangt, von welchem uns die gymnasiale Bildung und Erziehung erst in ihrem wahren Lichte erscheint. Es ist ihr oft vorgeworfen worden, dafs sie der Gegenwart entfremde und die Jugend in weiter Ferne festhalte und vorwiegend mit Dingen beschäftige, aus denen längst alle Bedeutung entwichen sei. Es ist wahr, dafs, wenn ein Pädagoge heute, ohne durch irgend welche Traditionen gebunden zu sein, eine höhere Bildungsanstalt ins Leben zu rufen hätte, er schwerlich den Mut gewinnen würde, das bis dahin nur von Gelehrten getriebene Lateinische und Griechische mit einer so stattlichen Stundenzahl in den Mittelpunkt des höheren Unterrichts zu stellen. Wie kommt es nun, dafs die ursprünglich zu einem ganz praktischen Zwecke gegründeten Lateinschulen sich, in Gymnasien umgewandelt, trotz ihrer scheinbaren Widersinnigkeit inmitten der reich entwickelten modernen Zeit so lange behauptet haben? Auch sind doch so ziemlich alle, welche auf so verschiedenen Gebieten zum Segen ihres Volkes und der Menschheit überhaupt gewirkt haben, durch die Schule des Gymnasiums gegangen. Nach den Früchten zu urteilen, mufs dieser Bildungsgang doch nicht so übel gewesen sein. Oder soll man antworten, der menschliche Geist, darin einem gesunden Magen vergleichbar, liefse sich lange ungestraft mifshandeln? Oder soll man gar glauben, die geistige Natur des Menschen verhielte sich unseren künstlichen Vorkehrungen zur Bildung und Erhöhung der Kraft gegenüber ziemlich gleichgültig. Dergleichen bringe weder grofsen Schaden noch Nutzen. Nur darauf komme es an, dafs die Kräfte des Geistes an irgend welchem Stoffe sich zu betätigen Gelegenheit finden. Denn die Trägheit lasse sicher verkümmern. Auch eine andauernde Überanstrengung sei vom Übel. Segensreich wirke auf die geistigen wie auf die physischen Organe nur eine ihnen proportionierte Anstrengung. Doch brauche man es damit nicht zu ängstlich zu nehmen. Diese Organe seien sehr elastisch. Deshalb komme es dabei auf ein bischen mehr oder weniger nicht an. Überhaupt bedeute das auf der Schule Gelernte herzlich wenig im Vergleich zu dem vielen, was das mächtig flutende Leben ohne Unterlafs unserem Geiste und Gemüte zuführe. In diesen Einwürfen ist Sinn, und man soll mit solchen Reden von Zeit zu Zeit das Ohr der gar zu naiven und hoffnungsseligen Theoretiker bestürmen. Aber in einer Zeit wie der unsrigen kann man sich an einer so einfachen Lösung nicht genügen lassen: das hiefse den gordischen Knoten des Erziehungsproblems zerhauen, nicht auflösen.

Die ursprünglichen Lateinschulen gehören einer Zeit an, in welcher die lateinische Sprache und die Kultur, die in ihr einen Ausdruck gefunden hatte, als etwas Übermächtiges, durch keine Fortschritte in keiner Hinsicht je zu Übertreffendes galt. Aber die Wellen der Zeit stiegen allmählich höher und erreichten schliefslich die Grundmauern des hochthronenden Gymnasiums, lange blofs leise plätschernd, dann steigend und bedrohlicher werdend, seit einiger Zeit aber in kurzen Zwischenräumen mit Wutgeheul sich auf die so lange für durchaus uneinnehmbar gehaltene Feste stürzend. Die Verteidiger sind bemüht gewesen, das Zerstörte wieder auszubessern und das noch Stehende gegen künftige Angriffe kräftiger zu stützen. Manches, wovon geglaubt wurde, dafs damit das Gymnasium stehe und falle, ist auch als ein wenig bedeutendes Aufsenwerk preisgegeben worden. Dafür hat man die wichtigeren Positionen durch starke Befestigungen und gründliche Renovierungen sicher zu stellen gesucht. Es ist der Schule und besonders dem Gymnasium nicht mehr gestattet, auf seinen Lorbeeren auszuruhen. Es kämpft jetzt um sein Dasein. Da gilt es, die ganze Kraft zusammenzunehmen, nicht auf Überlebtem mit Eigensinn bestehend, aber auch nicht Wesentliches preisgebend, nur um einen kurzen Frieden zu erkaufen. Wenn es nicht in einer Form weiterbestehen kann, die ihm seine Idee annähernd zu erfüllen gestattet, soll man es abschaffen. Zunächst wird ihm nur von wenigen eine Träne nachgeweint werden. Nach einiger Zeit aber, wenn der Rausch der Modernität verflogen ist, wird es, umgegossen, nicht blofs ausgebessert, von neuem erstehen, und der Schulfrieden wird dann auf längere Zeit gesichert bleiben.

Die in einer Zeit vorherrschende Idee

sucht allen Institutionen ihren Stempel aufzudrücken. Wie könnte da die Schule diesem Schicksal entgehen? Was ist natürlicher, als dafs jede Zeit die für die Entwicklung wichtigsten Knaben- und Jünglingsjahre für ihre Ziele zu gewinnen sucht? Bald wiegen nun die literarisch-ästhetischen, bald die philosophischen, bald die historischen, politischen und sozialen, bald die naturwissenschaftlichen, technischen und industriellen Interessen vor. Dafs auch die Bildungsschule sich den Forderungen ihrer Zeit nicht ganz entziehen kann, leuchtet ein; aber dieses mufs der oberste Grundsatz aller Volksschul- und Gymnasialpädagogik bleiben, dafs die Hauptaufgabe der Schule dem Ewigen, allem Wechsel der Zeiten Entrückten im Menschen gilt. Nicht blofs das Gymnasium, auch die Volksschule soll humanistisch sein, und den zeitlichen, ja den nationalen Interessen, kann neben diesem höchsten Ziele nur ein modifizierender Einflufs zugestanden werden. Was eine Zeit auf ihren verschiedenen Gebieten noch ausgesprochen Besonderes braucht, das mufs möglichst schon nach Absolvierung der Volksschule, die man nicht durch allerhand, ihrem wahren Wesen fremde Zutaten praktisch vor allem machen soll, in mannigfaltigen Fachschulen gelernt werden. Es wäre das gröfste Unglück der zivilisierten Menschheit, wenn die aufs höchste jetzt gesteigerten nationalen, industriellen, wirtschaftlichen, handelspolitischen Rivalitäten nicht mehr den edlen Luxus gestatteten, die Schulen, unter Zugeständnissen natürlich an die dringendsten Bedürfnisse des praktischen Lebens, der Idee des Menschen zunächst gemäfs zu gestalten.

Die moderne Zeit gleicht einem Riesen, der wütend an den Fesseln der Tradition zerrt und sie doch nicht zersprengen kann. Frei möchte sie einherschreiten, und doch wird der Zwang ihr immer lästiger. Zu ihrem Segen und zu ihrem Unsegen zugleich ist sie so reich geworden. Sie freut sich ihrer Erfolge, weifs aber nicht mehr, wie sie ihren ganzen verwirrenden Reichtum zusammenhalten soll. Ist es da zu verwundern, dafs sie die überlaufenden Schalen ihres Zorns von Zeit zu Zeit auf das Gymnasium ausgiefst, das zu dem vielen Notwendigen ihr scheinbar so Überflüssiges unter Mühen zu bewältigen gibt. Zum Glück sind ihr die beiden Schwesteranstalten gesetzlich als gleichberechtigt und sogar als gleichwertig erklärt worden. So kann wenigstens niemand mehr sagen, er sei gezwungen worden, den seiner modernen und aufs Praktische gerichteten Natur durchaus widerstrebenden Bildungsweg des Gymnasiums zu beschreiten.

Das Jahrhundert, so lange unangefochten als ein historisches gepriesen, scheint mit jedem Jahrzehnt gröfsere Ansprüche auf den Namen eines naturwissenschaftlichen vielmehr zu gewinnen. Es dieser Tendenz gemäfs von Grund aus umzugestalten war nun beim besten Willen freilich nicht möglich. Man hat sich denn auch begnügt, dem Naturwissenschaftlichen einen gröfseren Raum zu gewähren; alles andere aber diesem Hauptziele zuzuneigen wird nie gelingen. Der Mensch und das Menschliche in ihm wird immer das Hauptobjekt des menschlichen Bildungsstrebens bleiben. Man mag ihn durch das Natürliche vielfältig bedingt zeigen, man mag ihn Blicke tun lassen in das Weben und Schaffen der Natur, ihm zum Bewufstsein bringen, wieviel in seinem Wesen auf geologische, klimatische, kosmische Einflüsse zurückzuführen ist: er wird, so lange sein Wissenstrieb sich nicht spezialisiert hat, dies alles nur als eine Vorstufe zu einer Erkenntnis höherer Art betrachten. Um dem naturwissenschaftlichen Geiste des Jahrhunderts seinen Tribut zu zahlen und die Zeit mit dem Gymnasium auszusöhnen, ist vorgeschlagen worden, in den griechischen und lateinischen Stunden zu einem Teil die Lektüre aus den wissenschaftlichen Schriften der Alten zu entnehmen. Da soll der Schüler aus Proben die Erd- und Himmelskunde der Alten, ihre Mathematik und Mechanik, ihre Medizin, ihre Erfindungen, ihr Schiffs- und Geschützwesen, ihre chronometrischen und astronomischen Instrumente usw. kennen lernen. Welch' ein Fehlgriff! Alle diese Dinge werden leichter und gründlicher durch deutschen Vortrag in besonderen naturwissenschaftlichen Stunden gelernt, als wenn der Schüler sie sich aus dem ihm fremdartigen Griechisch dieser wissenschaftlichen Schriftsteller zusammenbuchstabieren mufs. Wozu überhaupt eine doppelte Behandlung dieser Dinge, erst in den naturwissenschaftlichen und dann in den grie-

chischen und lateinischen Stunden? Wie harmlos müssen ihm überdies diese antiken Anfänge der exakten Wissenschaften scheinen im Vergleich zu den Ausführungen, die ihm der naturwissenschaftliche Unterricht vom Standpunkte der modernen Wissenschaft bietet! Ich fürchte, dieses Werben um die Gunst der Modernen würde dem Gymnasium nicht Dank, sondern Spott und Hohn einbringen. »Da mufs es ja jedem klar werden«, wird man antworten, »wie herrlich weit wir es gebracht, wie wenig wir die Alten noch nötig haben.«*)

Freilich wird einer solchen Erweiterung des Lektürestoffes nicht sowohl im Namen der Naturwissenschaft als im Namen der Geschichte das Wort geredet. Dabei wird der Begriff der historischen Bildung in einem sehr weiten Sinne gefafst. Das Bestehende, den modernen Staat, die moderne Gesellschaft, die moderne Wissenschaft solle der Schüler des Gymnasiums als geworden erkennen lernen und deshalb zu den Schriften der Alten, vornehmlich der Griechen, hingeführt werden. Ein ohnmächtiges Beginnen, welches sich nicht einmal zum Schein verwirklichen läfst! Wie soll aus so geringem Lektürematerial ein mit den Schwierigkeiten der alten Sprachen noch ringender Schüler sich über eine so breite Fläche auch nur oberflächlich orientieren können! Nein, das wenige, was wir unseren Schülern in den griechischen und lateinischen Stunden lesen können, mufs solchen Werken entnommen sein, welchen man deutlich den Herzschlag des Altertums anmerkt, d. h. den Meisterwerken nicht der fachwissenschaftlichen Literatur, sondern denen der eigentlichen Literatur. Sogar aus den Historikern ist mit Vorsicht zu wählen, weil ja alles beiseite zu lassen ist, was nur juristisch, legislatorisch, diplomatisch, taktisch und strategisch ist. Auch die deutschen Lesebücher suchen jetzt dem naturwissenschaftlichen Geiste der Zeit gerecht zu werden. Man begegnet in ihnen Aufsätzen, die Themata nicht blofs aus der Geschichte, sondern auch aus der Geographie, der Physik, der Chemie, der Astronomie, der Technologie behandeln. Bisweilen bietet derselbe Verfasser neben einem für das Gymnasium bestimmten Lehrbuche ein zweites für das Realgymnasium, in welches er zahlreichere Aufsätze aus den exakten Wissenschaften aufgenommen hat. Das Umgekehrte wäre besser; dem Gymnasiasten wäre mit einer stärkeren naturwissenschaftlichen Zufuhr, dem Schüler des Realgymnasiums mit einer Extradosis humanistischer Kost mehr gedient. Wie soll aber, frage ich, der mit so wenigen Stunden bedachte deutsche Unterricht, der schon mit seinem eigenen reichen Stoffe nicht fertig wird, zu solchen Exkursen in fremde Gebiete die Zeit hernehmen? Anders steht es um die Lesebücher der Volksschulen: diese müssen Nützliches und Wissenswertes aus allen Gebieten enthalten und für ihren bescheidenen Lehrplan nach allen Seiten dankenswerte Ergänzungen bieten.

*) Die vorstehenden Erörterungen beziehen sich auf das Griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Möllendorf und auf die Realistische Chrestomathie von Max Schmidt.

7. **Ursachen des Niedergangs der Gymnasien.** Der moderne Kulturmensch ist ein Zwittergeschöpf und schwebt, so zu sagen, zwischen Himmel und Erde. Die Sicherheit des Natürlichen besitzt er nicht mehr, und zur Vollendung der Kultur ist er trotz aller Fortschritte und aufgestapelten Reichtümer doch nicht gelangt. Er ist stolz auf das, was er gewonnen; aber des Gefühls, dafs er auch schwere Verluste erlitten hat, kann er sich nicht erwehren. Immer wieder beschleicht ihn Trauer im fernen Auslande der Kunst und der Kultur, wenn ihm leise die rührende Stimme der Mutter ertönt. Im achtzehnten Jahrhundert zwar schien diese Sehnsucht in ihm erstorben: tief unter sich erblickte er die früheren Zeiten, und für das Kindeszeitalter der Menschheit fehlte es ihm ganz an ahnenden Organen des Verständnisses. Nur die Griechen und Römer nahm man aus als hochgebildete Völker der Vorzeit, die man neben die eigene Zeit stellen, von denen man sogar noch einiges lernen könnte. Aber das Gefühl der Befriedigung dauerte nicht lange, und man bewunderte nunmehr die Alten, weil sie, ohne der Natur dabei untreu zu werden, zu einer hohen, zum Teil unübertrefflich hohen Entwicklung gelangt wären. Fr. A. Wolf versprach sich von der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum nichts Geringeres als die Beförderung rein menschlicher Bildung

und die Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äufseren Menschen. In Goethe aber verehrte er, der des Griechischen vor allen damals Kundige, den Kenner und Darsteller des griechischen Geistes. Mit ein wenig anderen Worten haben das viele damals gesagt. Am tiefsten von allen hatte Herder das Ideal der Bildung aufgefafst. Eben deshalb sagt er, trotz seiner Bewunderung für die Alten, manches über die Griechen und besonders über die Römer, was eher ernüchternd wirken mufste. Er erklärte sich gegen Winckelmanns einseitige Bewunderung der Griechen. Vielseitigkeit, ja Allseitigkeit war seine Losung. Nachempfindend wufste er die mannigfaltigen, klimatisch so verschieden bedingten Äufserungen der Menschennatur zu würdigen. »Er lauschte«, wie Goethe ihm nachrühmte, »in allen Zonen dem Liede, das tausendquellig durch die Länder klingt.« Aber es liegt im Wesen der einmal entfesselten Bewunderung, mehr und mehr alles Einschränkende abzustreifen und lawinenmäfsig anzuschwellen. Die Romantiker sprachen in ihrer ersten Periode nur in Dithyramben von der »Griechheit«, von der sie, wie Schiller ihnen antwortete, doch vor allem Verstand und Mafs und Klarheit hätten lernen können. In Schiller selbst, der doch später in seiner ästhetischen Hauptabhandlung mit so tiefen Gründen die Rechte des modernen Genius zu verteidigen wufste, redet doch in jenem ersten Geburtstagsbriefe an Goethe von dem Griechentum wie von etwas für alle Zeiten Verbildlichem: »Wären Sie als ein Grieche, ja nur als ein Italiener geboren worden, und hätte schon von der Wiege an eine auserlesene Natur und eine idealisierende Kunst Sie umgeben, so wäre Ihr Weg unendlich verkürzt, vielleicht ganz überflüssig geworden. Nun, da Sie ein Deutscher geboren sind, da Ihr griechischer Geist in diese nordische Schöpfung geworfen wurde, so blieb Ihnen keine andere Wahl, als entweder selbst zum nordischen Künstler zu werden, oder Ihrer Imagination das, was ihr die Wirklichkeit vorenthielt, durch Nachhilfe der Denkkraft zu ersetzen, und so gleichsam von innen heraus und auf rationalem Wege ein Griechenland zu gebären.« Es folgte dann die ganze Schar der grofsen und kleinen Neuhumanisten. Es war natürlich, dafs das Griechische nunmehr aus seiner bescheidenen Stellung an den höheren Schulen zu einer dem Lateinischen fast ebenbürtigen Unterrichtsgrofsmacht erhoben wurde. Die Einzelheiten der durch W. v. Humboldt eingeleiteten Umwandlung unserer Gymnasien gehören in die Geschichte der Pädagogik. Was allerorten als Bildungsevangelium verkündet wurde, wagte lange niemand anzuzweifeln. Das Gymnasium mit den alten Sprachen als alles andere überragenden Hauptobjekten schien auf einer unerschütterlichen Grundlage zu ruhen. Aber in der Stille erstarkte der moderne Geist auch in Deutschland und gewann das Bewufstsein seiner Kraft. Aufserdem ging mit den Altertumsstudien selbst an den Universitäten eine Änderung vor, durch welche der Enthusiasmus abgekühlt werden mufste.

Es folgte eine Periode der nüchternen, kritischen Beschäftigung mit den Alten, durch welche im einzelnen unendlich viel richtig gestellt wurde, die aber den künftigen Feinden des Gymnasiums zugleich die Waffen schmiedete. Nach dem deklamatorischen Pathos, mit welchem aus tausend Kehlen das Lob der Alten gesungen worden war, konnte die Reaktion nicht ausbleiben. Anstatt immer wieder dasselbe zu sagen, machte man sich nunmehr an das Studium des einzelnen. Die Altertumswissenschaft selbst machte dabei in kurzer Zeit erstaunliche Fortschritte, ebenso die im Boden der Romantik wurzelnde vergleichende Sprachwissenschaft, Mythologie und Literaturgeschichte, wie die eigentliche, aus dem Geiste des geduldigen Sammelns und nüchternen Prüfens geborene Philologie. Man sah ein ganzes Heer wissenschaftlicher Arbeiter, namentlich in Deutschland, oft mit ganz unscheinbaren Teilaufgaben beschäftigt, in den Werken der Alten wühlen, und vieles, was man früher nur wie durch einen Schleier gesehen hatte, gewann nun scharfe Umrisse. Aber die frühere Begeisterung für das Altertum konnte neben dieser Art der Betrachtung nicht fortbestehen, und so wurde die Grundlage des Gymnasiums erschüttert. Einige Schriftsteller der Alten zwar gewannen durch die nun zur Herrschaft gelangte kritische Behandlung, viel zahlreicheren aber wurde der Kranz ihrer Ehre stark beschnitten oder

ganz vom Haupte gerissen. Zum Teil waren das Berichtigungen, die mit Dank hinzunehmen sind; in nicht seltenen Fällen aber waren es trotz aller aufgewandten Gelehrsamkeit sehr illiberale Beurteilungen, die an das unter ganz anderen Bedingungen des Schaffens Entstandene den Mafsstab der quellenmäfsig und bibliographisch genauen modernen Wissenschaft legten. Aufserordentliche Schwierigkeiten wurden der Gymnasialpädagogik dadurch bereitet, dafs einige Schulschriftsteller ersten Ranges unter Hohngeschrei von dem Piedestal ihres Ruhmes herabgezerrt wurden. So hat sich z. B. Cicero, der doch der gelesenste aller alten und modernen Autoren und im alten Gymnasium die Hauptquelle für die Kenntnis des Altertums gewesen war, trotz aller heilenden Gegenbemühungen immer noch nicht von den tiefen Wunden, die man ihm geschlagen hat, erholt. Auch Vergil hat das Zuviel seines früheren Ruhmes grausam büfsen müssen. Als dritter kommt für die Schule unter den römischen Schriftstellern Livius in Betracht. Dieser wird gelesen, aber seines Glanzes von früher ist auch er beraubt. Vor allem findet man natürlich, dafs er kritiklos mit seinen Quellen verfährt. Auch wird ihm der Sinn für das Juristische und für die Verfassungsfragen abgesprochen. Auch vom Taktischen und Militärischen soll er nichts Rechtes verstehen. Seinen Reden aber, in welchen frühere Generationen den Herzschlag der römischen Seele gefühlt hatten, werden einfach als Erzeugnisse der Rhetorik behandelt, weil es Livius' eigene Kompositionen sind und dem Charakter der noch ungeklärten Zeit, in welche sie gelegt sind, wenig bemüht sind, Rechnung zu tragen. Man übersieht dabei, dafs etwas innerlich wahr und bedeutend sein, d. h. ideale Wahrheit besitzen kann, ohne deshalb buchstäblich wahr zu sein. Auch an Sallust weifs man viel auszusetzen, obgleich dieser trotz seiner Willkür, Ungenauigkeit und Parteilichkeit mit Rücksicht auf seine nicht gewöhnlichen Vorzüge ziemlich gelinde behandelt worden ist. Dasselbe kann man auch von Tacitus sagen. Vielleicht wird dieser sogar nicht streng genug beurteilt. Zu einer schwindelnden Höhe aber ist die Bewunderung für Cäsar emporgeschnellt. Seine Zeitgenossen und die Männer der nachfolgenden Generation versagten ihm zwar das Lob der Unparteilichkeit; aber sein Bericht ist, ganz abgesehen von der eleganten Klarheit der Form, von einer streng sachlichen Vernünftigkeit, hinsichtlich des Politischen wie des Militärischen. Deshalb hat ihn die Bewunderung der heutigen Historiker weit über die poetisch-rethorische Darstellung der anderen Historiker hinausgehoben. Unter den Dichtern hat nicht blofs Vergil von der modernen Kritik viel zu leiden gehabt, sondern auch Ovid, von dessen Fehlern in übertreibendem Tone, von dessen teils liebenswürdigen teils auch ernsten Eigenschaften nicht mit der verdienten Anerkennung geredet wird. Selbst Horaz, der Vielgeliebte, ist nicht ungerupft geblieben. Man drückt ihn auf Kosten der Griechen herunter und würdigt nicht gebührend die durchaus sympathische Originalität seiner Gesamtleistung. Über dem quellenmäfsigen, auf Aufhellen der äufseren Geschichte der Literaturdenkmäler gerichteten Forschen über seinem Bestreben, die Wissenschaft durch neue Tatsachen zu bereichern, geht dem modernen Gelehrten, so leicht das Verständnis für das innerlich Bedeutsame verloren. Auch die heiter-ernste Lebensphilosophie des Horaz stöfst bei den heutigen Menschen auf Widerspruch. Scheint er doch einem schöngeistigen und etwas lockeren Leben das Wort zu reden. Und nun vollends seine Abneigung gegen die Aufgaben des politischen Lebens. Zu seinem Glück hat er aber auch echt römerhaft stolz klingende Oden von ungemischtem Ernste gedichtet. Diese werden mit Vorliebe von den meisten Lehrern gelesen mit starker Betonung der historischen Elemente, die sie enthalten. Jedenfalls besitzt er auch heute die Kraft, die Jugend zu gewinnen. Schade nur, dafs er so schwer zu übersetzen ist. Denn wie man sich auch wenden mag, es kommt dabei stets ein bald steif bald geziert klingendes Deutsch heraus, und selbst die im Druck erschienenen Übersetzungen, die Ansprüche auf literarischen Wert erheben, klingen nicht viel besser.

Nicht ganz so schlimm ist es, seitdem die gelehrte Beschäftigung mit dem Altertum den Charakter der kritischen Fachwissenschaftlichkeit angenommen hat, den griechischen Schulschriftstellern gegangen.

Homer hat die Krisis glücklich überstanden. Seine Vorzüge haben sich als echt erwiesen. Das Volksepos ist durch die neu entstandene Wissenschaft der Literaturgeschichte ins richtige Licht gesetzt worden. Dafs die Ilias nicht die strenge Geschlossenheit der Äneide besitzt, das begreift und entschuldigt man heute. Im übrigen gilt er als ein Orakel der einfachen Natur und Wahrheit. Auch den Tragödien des Sophokles hat die spähende mikroskopische Kritik nichts anhaben können. Die Meisterwerke des modernen Dramas sind von einer viel reicheren und tieferen Psychologie, und niemand kann heute mehr in Sophokles den Gipfelpunkt der dramatischen Kunst erblicken; aber was die Entwicklung seiner einfachen Handlung und die Entfaltung seiner einfachen Charaktere betrifft, so steht er darin unübertroffen da. Es ist nichts in seinen Tragödien, was ein Fehler in der Anlage, fast nichts, was ein leiser Verstofs gegen die ewigen Gesetze des menschlichen Seelenlebens scheinen könnte. Auch er gilt, wie Homer, immer noch als ein Offenbarer der menschlichen Natur, freilich nicht mehr, wie zu den Zeiten des auf seinem Gipfelpunkte angekommenen Neuhumanismus, als ein endgültiger Offenbarer menschlicher Seelenregungen und Leidenschaften. Xenophons Anabasis wird immer noch für ein treffliches Schulbuch gehalten. Gleichwohl hat dieser Schriftsteller als Historiker wie als Philosoph gegen früher viel eingebüfst. Seine Gedankenwelt will uns heute zu harmlos erscheinen, und selbst seine Sprache, die früher als das vollendete Muster der attischen Schreibweise allgemein gepriesen wurde, wird heute wegen einiger unattischen Bestandteile scharf angegriffen. Besonnene Männer haben freilich immer gelächelt zu der effekthascherischen Schärfe, mit welcher man diesen echt antiken, etwas einfachen, aber durchaus gesundsinnigen Schriftsteller aus der besten Zeit des Altertums heute bisweilen beurteilen hört. Auch Demosthenes, der in so vielen Seelen die Flamme des Patriotismus genährt hat, steht nicht mehr unerschüttert da. Man redet spottend von den papiernen Protesten seiner Reden, und bald vielleicht wird er genau ebenso behandelt werden, wie die Römer am Ausgange der Republik, die ihr Freiheitsideal nicht willig dem erstarkten Cäsar opfern wollten, die, genau wie Demosthenes, allen Schäden der augenblicklichen Verfassung zum Trotz, in der Freiheit das höchste Gut erblickten. Über Plato sind die Meinungen geteilt. Zu der modernen Lebens- und Weltauffassung und zu der heute herrschenden Meinung von dem Wesen und den Zielen der staatlichen Gemeinschaft stimmt seine Philosophie ja ganz und gar nicht. Was er lehrt, klingt wie ein lauter Protest gegen die Tendenzen unseres Jahrhunderts. Aber er hatte überhaupt keine Wurzeln gefafst an unseren Gymnasien. Nicht erst jetzt, wo die Philosophie nicht blofs, sondern auch der Geist der Philosophie aus unseren Schulen geschwunden ist, hat man aufgehört Plato mit Schülern zu lesen. Denn die Apologie, der Kriton, der Protagoras, über welche sich immer nur wenige Lehrer des Griechischen mit ihren Schülern hinausgewagt haben, so geeignet sie nach Form und Inhalt für die Bedürfnisse des höheren Unterrichts sind, erwecken doch nur Ahnungen des eigentlich Platonischen. Er hat also auf der Schule nichts verloren, weil er kaum etwas zu verlieren hatte. Ebensowenig ist diesem Philosophen von seiten der kritisch gewordenen Wissenschaft Schaden zugefügt worden. Denn dafs ihm einige Dialoge abgesprochen worden sind, will wenig bedeuten. Auf die Bemäkelungen ist meist mit einem volleren Lobe geantwortet worden. Auf seinem Haupte liegt immer noch ein Kranz, wenn eine eigentliche Platoschwärmerei in unserem kühler gewordenen Jahrhundert auch nicht mehr möglich ist. Man bedenke, dafs Platos Lehre der kontradiktorische Gegensatz ist zu einer Lebensauffassung, welche auf Genufs, Wohlleben, Ehre, materiellen Besitz, politische Machterweiterung gerichtet ist, dafs ihm alles, was heute als allein wirklich gilt, nur den Wert eines Schattens hat, dafs ihm das Werdende nichts ist im Vergleich zu dem ewig Seienden und stets sich Gleichbleibenden, dafs ihm äufserer Erfolg und Mifserfolg nichts bedeutet, und man mufs sich sogar wundern, dafs unser schaffensfreudiges Jahrhundert mit seiner weltlichen und historischen Denkart diesen Schriftsteller nicht wie einen Seelenvergifter ganz aus den Schulen verwiesen hat. Die wahre Ursache ist darin zu suchen, dafs

ein Bildner und Erzieher sich gar nicht daran genügen lassen kann, für die Bedürfnisse des praktischen und öffentlichen Lebens brauchbar zu machen, und, auch ohne es zu wollen noch zu ahnen, in einem Strome von Gedanken schwimmt, die denen Platos verwandt sind.

Es bleiben noch die beiden auf dem Gymnasium gelesenen Historiker übrig, Herodot und Thucydides. Auch von ihrem Ruhmeskranze sind einige Blüten unter dem schneidenden Luftstrom dieses Jahrhunderts abgefallen. Man spottet über Herodots Leichtgläubigkeit, über seinen unkritischen Sinn. Gleichwohl bevorzugt man bei der Lektüre den historischen Teil seines Werkes, wie das bei der heute herrschenden Denkart begreiflich ist, nicht jenen anderen, der auf das Sittliche zielt und die Meinungen eines hervorragenden Sohnes jener Zeit über Welt und Menschenschicksal enthält. Selbst Thucydides hat von seinem früheren Ruf der Unparteilichkeit etwas eingebüfst. Aber der Verlust ist nicht ernstlich, und man darf hoffen, dafs er der alles umwerfenden modernen Wissenschaft noch lange stand halten wird. Manchen Leuten merkt man es an, dafs sie ihn durch den der heutigen Geschichtswissenschaft verwandteren Polybius ersetzen möchten. Daran ist aber nicht zu denken. Schriftsteller von so farbloser und schwerfälliger Schreibweise gehören nicht in die Schule. Nur dasjenige Fremdsprachliche soll mit Schülern gelesen werden, was wertvollen Inhalt besitzt und in dem die fremde Sprache zugleich mit allen ihren wesentlichen Kräften arbeitet.

Man sieht, um aus dem Gesagten die Summe zu ziehen, dafs die Alten sich in dem Geiste der heutigen Gelehrten anders spiegeln als weiland in dem der Humanisten und der Neuhumanisten. Im Grunde sagten diese alle mit Winckelmann, der einzige Weg unnachahmlich zu werden sei die Nachahmung der Griechen. Bei diesen suchten sie die Idealbilder des Lebens und Schaffens. Das Altertum galt ihnen als eine Offenbarung des Wahren, des Guten, des Schönen. Neben dieser Bewunderung mit Haut und Haaren klingt die heutige mit berechtigten Einwendungen und auch oft recht kleinlichen Kritteleien durchwobene Bewunderung recht kühl. Damit hat sie freilich einen grofsen Teil ihrer suggestiven Wirkung auf die Lernenden eingebüfst. Dazu kommt, dafs den heutigen Schülern gegenüber, in deren Seele sich soviel halbrichtige Urteile über das Unnütze des auf den höheren Schulen erworbenen Wissens eingenistet haben, eine aufserordentliche Kraftanstrengung nötig ist, um den feindlichen Gegendruck zu überwinden. Griechisch und Lateinisch lehrend, schwamm man früher mit dem Strome; heute mufs man, wie ein geübter Schwimmer, mit einer starken Gegenströmung ringen. Es ist in dem Geiste des Jahrhunderts vieles, was dem Lehrer des Lateinischen und Griechischen heute seine Tätigkeit verleidet. Vor der Zeit auf der Universität zu den kleinen, oft kleinsten Teilaufgaben der modernsten Wissenschaft hingedrängt, ehe er noch seinem inneren Bildungsbedürfnis hat genügen können, und zu wenig auch bei dieser Art des Studierens bekannt geworden mit dem, was man den Geist des Altertums nennt, hat er schier unüberwindliche Schwierigkeiten, in diesen für das Gymnasium so wenig günstigen Zeiten dem Griechischen und Lateinischen zu einer kräftigen Wirkung zu verhelfen. Aussicht auf Erfolg gewährt nur eine klare Einsicht in die Ziele des Gymnasiums und eine sichere Fähigkeit, die berechtigten Ansprüche unserer Zeit von den unberechtigten zu unterscheiden. Zu unserer Zeit genügt es schon nicht mehr, θείᾳ μοίρᾳ, wie Plato sagt, mit Geschick zu unterrichten. Nur wer zu seiner natürlichen Lehrgeschicklichkeit sich die methodische Einsicht hinzuerworben hat, darf hoffen, durch feindliche Mächte nicht aus dem richtigen Geleise gedrängt zu werden.

**8. Die formale Bildung.** So unklare, ja widersinnige Theorien, wie die oben besprochene, dafs es Zweck des lateinischen und griechischen Unterrichts sei, sich den Schüler aus den Quellen die römische und griechische Geschichte erarbeiten zu lassen, hätten überhaupt nicht ein so gefährliches, den ganzen Unterricht ins Schiefe drängendes Ansehen gewinnen können, wenn unter den Verteidigern des Gymnasiums recht viele eine auf Philosophie und namentlich auf Psychologie gegründete pädagogische Einsicht besessen hätten. Auch würde man dann wichtige Positionen nicht so schnell

aufgegeben haben. Eine solche ist z. B. die formale Bildung. Nur wenige haben heute den Mut, noch von formaler Bildung zu reden. Gleichwohl ist das kein leeres Wort, wenn dieses Ziel auch mit ungeschicktem, den Gegnern Blöfsen bietendem Übereifer verteidigt worden ist. Nicht Schulpedanten, nicht Leute, die eine Freude hatten am Kramen mit Worten, die unfähig waren, über die Worte zum Sinn hindurchzudringen, haben die formale Bildung erfunden, sondern sie wurzelt in den Tiefen der Didaktik. Es ist nichts durch den Unterricht Mitgeteiltes so wichtig, dafs es an Wichtigkeit nicht hinter der durch einen richtigen Unterricht erzielten Potenzierung der geistigen Kraft zurückstehen müfste. Was die Stählung der sittlichen Kraft betrifft, so wird der Pädagog das Mögliche tun, um auch nach dieser Seite zu wirken; mit Sicherheit aber kann er hier niemals sich und anderen befriedigende Erfolge versprechen. Wer andrerseits viel gelernt hat, aber darüber dümmer geworden ist, der ist schlecht unterrichtet worden; wer aber zum Erfassen und Weiterdenken über das Durchschnittsmafs geschickt geworden ist, mit dem hat der Unterricht in der Hauptsache sein Ziel erreicht. Nur mufs man nicht erwarten, dafs er, vor jede beliebige Aufgabe des Lebens gestellt, ohne einen besonderen Kursus durchgemacht zu haben, alles gleich geschickter machen soll als ein Subalternbeamter, der sein ganzes Leben hindurch nichts als dieses Eine getrieben hat.

F. A. Wolf nannte die Grammatik die beste angewandte Logik. Ebenso ist das Einüben der Formen und des Wortschatzes nach ihm eine vorzügliche Übung des Denkvermögens. Dies war der Anstofs zu dem vielstimmigen Lobe, welches dem Unterrichte in der lateinischen Sprache gespendet worden ist. Die klassische Prosa der Römer vor allem stellt eine logische Gesetzmäfsigkeit dar, die fast unanfechtbar ist. Dem Erlernen einer solchen Sprache rühmte man nun mit Recht eine starke disziplinierende Kraft nach. Doch übertrieb man in doppelter Hinsicht: einmal pries man diese Wirkung als eine unfehlbare, sodann hielt man diese Disziplinierung durch das Lateinische zur Klarheit des Denkens für unentbehrlich und für durchaus unersetzbar. Beides ist augenscheinlich falsch: es hat immer viele gegeben, die trotz ihrer langen Beschäftigung mit dem Lateinischen konfus geblieben sind, wie man auch des Lateinischen durchaus Unkundigen begegnet, deren Denken Zusammenhang und herrlichste Klarheit besitzt. Was beweist und widerlegt das aber? Die Natur und das Leben eröffnen viele Wege zum Ziele; aber nicht alle sind in gleichem Grade für alle gangbar, auch sind sie von verschiedener Länge. An allen Objekten kann sich der Geist üben, doch sind nicht alle seine Übungen von gleicher Ergiebigkeit. Das beste Objekt aber, den Geist vielseitig anzuregen und auch zu bereichern, ist eine gebildete Sprache.*) Die Muttersprache ist ein Teil unserer selbst und kann deshalb nur durch eine Art von Überanstrengung zum Objekte unseres Erkennens, um den Geist daran zu üben, gemacht werden. Eine fremde moderne Sprache leistet schon viel in dieser Hinsicht, obgleich die modernen Sprachen untereinander zu ähnlich, in ihrer Formenlehre auch zu einfach sind, als dafs sie mit einer überwiegend bewufsten Anstrengung angeeignet werden müfsten. Hinsichtlich der Feinheit und Strenge der Syntax nimmt unter ihnen das Französische die erste Stelle ein, obgleich es seit einiger Zeit auf manche Unterschiede verzichtet, die bisher zu seinen Ehrentiteln gerechnet wurden. Als romanische Sprache von anderem Rassencharakter würde es aber dennoch dem Geiste des Deutschen in ähnlicher Weise eine Schule der Disziplinierung sein können, falls er es nicht nach der sogenannten natürlichen, auf unbewufste Aneignung abzielenden Methode lernt. Eine wesentlich von der unserigen verschiedene, gewissenhaft ausgeprägte Methode des Denkens aber lebt in den alten Sprachen, vor allem im klassischen Latein, welches für Knaben und Jünglinge eine noch bessere Schule ist als das Griechische, dessen syntaktische Gebilde das Wesentliche weniger scharf zum Ausdruck bringen, wenn sie auch mannigfaltiger sind und sich den feineren Biegungen des Gedankens besser anschmiegen. Die

*) Ich verweise auf das wahrhaft klassische Kapitel über das philologische Element der Bildung in O. Willmanns Didaktik.

Sprache überhaupt ist das am meisten charakteristische Produkt des menschlichen Geistes überhaupt und der Volksseele. Sie stellt den Auszug der feinsten Denk- und Empfindungskräfte dar. Besseres läſst sich aus ihr für die Geschichte der Völker und Zeiten gewinnen als aus allem, was in den zuverlässigsten Annalen und Archiven aufbewahrt wird. Der Gedanke freilich, die Sprache, und vor allem die lateinische, sei die sichtbar gewordene Logik, bedurfte der Einschränkung. Wie das kühlste Denken selbst durch Stimmungen beeinfluſst wird, so finden sich auch in der Sprache, dem Abbilde unseres Denkens, Abbiegungen von dem streng Logischen, verursacht durch Erregungen des Innern. Das sind die psychologischen Elemente der Gedankenmitteilung, deren Entdeckung die Sprache um den früheren Ruhm einer angewandten Logik gebracht hat. Doch ist es Übertreibung, in ihnen mehr als belebende Bestandteile zu erblicken, die nicht sowohl auf Unklarheit des Denkens, als auf zeitweiliges Überwiegen des Sehnens und Wollens zurückzuführen sind. Wäre es anders, so würde die Sprache nicht das treue Abbild des menschlichen Innern sein. In einer literarisch mit Bewuſstsein gestalteten Schriftsprache, wie die der klassischen lateinischen Prosa, sind solche psychologische Elemente natürlich seltener, als in der Umgangssprache des Volkes. Mag diese nun auch für den Dichter und Schriftsteller eine Quelle der Verjüngung sein, so ist doch klar, daſs für die Zwecke des Jugendunterrichts eine durch Überlegung und Kunst disziplinierte Schriftsprache brauchbarer ist. Eine fremde Sprache ist aber in dieser Hinsicht wirkungkräftiger als das Studium der Muttersprache, und die alten Sprachen verdienen wiederum vor den modernen den Vorzug, weil sie eine alles Wesentliche ausdrückende Formfülle und eine naive, fast umständliche Breite der Gedankenausprägung besitzen. Die Priorität des Lateinischen im Jugendunterrichte ist allerdings eine historische Zufälligkeit; aber es ist ohne Zweifel zugleich ein noch wirksameres geistiges Bildungs- und Erziehungsmittel als das Griechische, von dem es an Anmut und Geschmeidigkeit übertroffen wird. Il faudrait inventer le latin, s'il n'existait pas. Wie kann man sich von der starren Einseitigkeit der Mathematik, von der interessanten, aber verwirrenden Fülle der Naturobjekte, von der Anschauung der Kunst, von den Berichten aus der Kriegsgeschichte und der politischen Geschichte, von den Übungen im Zeichnen und Singen dieselbe bildende Hauptwirkung versprechen wie von dem methodischen Erlernen des Lateinischen? Jeder einzelne der genannten Gegenstände hat seine besondere Wirkung auf den Geist wie auf das Gemüt und wird zur Ergänzung herbeigezogen werden müssen; aber es gibt keinen Unterrichtsgegenstand, der die gleiche Kraft besäſse wie das Lateinische, für die geistige Arbeit überhaupt den Geist geschickt zu machen. Nun ist mancher Boden so günstig, daſs ausgestreute Samenkörner, falls ein Windhauch sie nicht gleich wegträgt, sicher aufgehen, während ein anderer auch nach sorgfältiger Vorbearbeitung nur einen dürftigen Ertrag liefert. Auch menschliche Intelligenzen gibt es der einen wie der anderen Art. Die Mehrzahl der jugendlichen Köpfe aber gleicht einer mittleren Bodengattung, deren Ertragsfähigkeit durch vorhergehende Bearbeitung fühlbar gesteigert werden kann. Eine formal bildende Kraft besitzt alles Lernen und geistige Erfassen. Das einfache Gehen schon leistet viel für die Gesundheit des Körpers. Will man aber den Muskeln ihre volle Entwicklung oder gar von Natur schwachen Organen die Leistungsfähigkeit normaler Organe verschaffen, so bedarf es einer methodischen Gymnastik. Eine solche ist das Erlernen des Lateinischen für den Geist, wenn es nicht bloſs als unentbehrliches Mittel für die Lektüre, sondern auch um seiner selbst getrieben wird. In diesem Sinne dürfte man von der formal bildenden Kraft des grammatischen Unterrichts und besonders des lateinischen Unterrichts reden. Das Lateinische aber als ein unfehlbares Mittel gegen alle Querköpfigkeit und Schwachköpfigkeit preisen heiſst Reklamepädagogik treiben. Weder das Lateinische noch irgend ein anderer Unterrichtsgegenstand kann sich einer so sicheren Wirkung rühmen.

**9. Die Vielseitigkeit der heute von der Jugend geforderten Bildung.** Kann sich die Gymnasialpädagogik nun aber daran genügen lassen, Mittel anzugeben, den Boden des Geistes aufnahmefähig und ertragfähig

zu machen? Mufs sie nicht zugleich auch die Samenkörner angeben, welche ihm passend anvertraut werden? Allerdings wäre es schon nichts Geringes, durch Unterricht und Erziehung aus dem Geiste des Lernenden ein für die Aufgabe der Wissenschaft und des Lebens brauchbares Instrument gemacht zu haben. Aber es klingt wie Hohn, wenn, wie das wohl vorgekommen sein soll, Abiturienten bei der Entlassung von formalistischen Idealisten gesagt wird: »Bis jetzt habt ihr nichts gelernt; aber ihr habt gelernt, zu lernen.« Es soll in der Tat vieles auch gelernt werden in der Schule. Das Leben und die Zeit haben ihre Rechte. Freilich die Bildungsschulen können im Gegensatz zu den Fachschulen, abgesehen von den elementaren, für alle Lebenslagen unentbehrlichen Kenntnissen, nur ein allgemeines Wissen verschaffen, durch welches die Ziele des individuellen wie des staatlichen Lebens, die Anlage des eigenen Volkes wie des Menschen überhaupt, die Bedeutung des Lebens und Menschendaseins, der Wert der verschiedenen menschlichen Bestrebungen ins rechte Licht gesetzt werden. Die einzelnen, die geboren werden, sollen während der Jugendjahre den ganzen langgestreckten Werdeprozefs der Menschheit in gewissem Sinne durchmachen. Das kann nur geschehen, wenn durch Ordnung und Methode Zeit gewonnen wird. Im Leben wie in der Wissenschaft ist es heute jedem erlaubt, einseitig zu sein; von der Jugend aber glaubt man eine gewisse Vielseitigkeit, fast möchte ich sagen Allseitigkeit, verlangen zu müssen. In unserer an Bildungselementen überreichen Zeit ist es eine Hauptaufgabe der Gymnasialpädagogik, darüber zu wachen, dafs die Grenzen des psychologisch Gerechtfertigten in dieser Hinsicht nicht überschritten werden. Es ist unseren höheren Schulen oft der Vorwurf gemacht worden, dafs der Kopf ihrer Schüler durch Viellernerei nicht gekräftigt, sondern entkräftet werde, dafs sie durch das fortwährende Aufdrängen fremden Stoffes verhindert werden, das, was sie Eigenes haben, sich selbst auch zur Freude und zum Segen zu entfalten. Wo Bildungsstreben ist, da besteht immer auch die Gefahr der Verbildung. Dies nun eben ist die Aufgabe der Pädagogik, der immer drohenden Entartung unablässig vorzubeugen, sie in allen ihren wechselnden Gestalten zu bekämpfen, und nicht feige auf das Gute zu verzichten, weil Böses im Gefolge davon erscheinen könnte. Auch hier hängt alles Gedeihen von der richtigen Mischung, von dem *μέσον κατὰ τὸν ὀρθὸν λόγον* ab. Den Geist zu nähren, reichlich und kräftig zu nähren, sei unsere Losung; nicht aber, durch Überernährung ihn schwerfällig und zum selbständigen Schaffen unbrauchbar zu machen; ihm Anregungen zu bieten, nicht aber, ihn in einen Zustand fortwährender Gärung zu versetzen und das Mannigfaltigste unbarmherzig durch ihn hindurchzujagen, ohne ihm ein ausreichendes Quantum von jener so fruchtbaren Ruhe des Meditierens zu gönnen. Welches Wissen hätte nicht seinen Wert, sein Interesse! Aber nicht alles braucht bis zum Tage des Abiturientenexamens gelernt, braucht noch viel weniger an diesem Tage präsent gehalten zu werden.

**10. Das Gymnasium als nationale Schule.** Zunächst hat man von den höheren Schulen verlangt, dafs sie, im Gegensatz zu den Lateinschulen des Mittelalters, nationale Schulen seien. Es ist darauf von angesehenen Pädagogen erwidert worden, dafs das nationale Empfinden gerade etwas sei, was nicht in der rechten Weise gedeihe, wenn dazu mit Dampfkraft erzogen werde. Frankreichs Beispiel sollte uns in dieser Hinsicht warnen. Die Liebe zum eignen Volkstum sei auch dem Menschen etwas zu Natürliches, als dafs er dazu besonders gebildet und erzogen zu werden brauchte. Es gab allerdings eine Zeit, wo der Deutsche mehr darauf aus war, fremde Eigenheiten nachzuäffen als seine eigenen Vorzüge zu pflegen; aber sie ist vorüber. Er zweifelt schon nicht mehr an seiner Kraft. Ihn mit besonderem Nachdruck heute zum nationalen Empfinden erziehen, hiefse ihn vielleicht jenes hohen Vorzuges berauben, dem ihm Klopstock nachrühmte, gegen das Ausland wie kein anderes Volk gerecht zu sein. Man behandelt doch auch nicht alle Individuen in dieser Hinsicht nach derselben Methode. Den einen fehlt es an S[illegible]
bewufstsein. Diese nicht eben [illegible]
soll man zum Selbstbewufstsein ih[illegible]
bringen. Aber gewöhnlich gi[illegible]
Erde einen Dummkopf mehr [illegible]
wie Lichtenberg sagt. [illegible]

ein zu grofses Zutrauen zu ihrer Kraft, namentlich während der Periode ihrer Unreife. In diesen das Selbstbewufstsein zu stärken, wäre doch Torheit. Weshalb soll man also ein Volk wie die heutigen Deutschen von durchaus gesundem nationalem Bewufstsein durch eine auf dieses Ziel gerichtete Erziehung in die Gefahr bringen, wie gewisse andere Völker, ihr warmes nationales Empfinden zu nationalem Dünkel und zu grofsmäuligem Chauvinismus zu steigern?

Aber die Frage ist doch verwickelter als es nach dem eben Gesagten scheint. Die höheren Schulen haben in der Tat auch eine nationale Aufgabe zu erfüllen. Nicht zu Griechen und Römer, sondern zu deutschen Menschen sollen die deutschen Schulen erziehen, die höheren sowohl wie die Volksschulen. Was jenes nationale Gefühl betrifft, welches sich in Erinnerungsfeiern kriegerischer Grofstaten betätigt, besonders solcher, durch welche eine grofse Gefahr abgewendet oder ein Attentat auf die nationale Ehre gerächt wurde, weshalb sollte es nicht auch an deutschen Schulen gepflegt werden können, ohne dafs man dabei in einen würdelosen, eines zivilisierten Volkes unwürdigen Chauvinismus verfällt? Auch die humanen Griechen wurden nicht müde, sich solcher Taten zu rühmen und dadurch die junge Generation mit dem Geiste der Vorfahren zu erfüllen, wie er sich in Stunden der Gefahr offenbart hatte. Man sollte sogar auf dem Gymnasium von den Perserkriegen und von den punischen Kriegen nur das Notwendigste sagen und das männlich patriotische Empfinden unserer Jugend dafür an den viel grofsartigeren und unserem Empfinden viel näher liegenden Heldentaten der Freiheitskriege und des deutsch-französischen Krieges nähren. Es ist überhaupt ein Irrtum, zu glauben, dafs die Neuzeit sich aus dem Altertum Vorbilder kriegerischer Tüchtigkeit, heroischer Todesverachtung, hingebender Bürgertugend holen müsse. Die neuere Geschichte, wie die europäische überhaupt, ist in dieser Hinsicht dem Altertum durchaus ebenbürtig, ja übertrifft es.

**11. Die Pflege des Deutschen.** Aber noch in einer anderen Weise soll das Gymnasium national sein. Das deutsche Wesen hat in hervorragenden Denkern und Dichtern gewaltige, zum Herzen sprechende Interpreten alles Menschlichen gefunden. Mit ihnen soll sich unsere Jugend nicht blofs abfinden, sondern sich in sie hineinleben. Jetzt, wo wir uns einer ebenso tiefen als reichen Literatur rühmen können, mufs Deutschland im höheren Unterrichte an die Seite von Griechenland und Rom treten. Man hat es sogar zum Mittelpunkte des ganzen Unterrichts machen wollen und eine dementsprechende Erhöhung der dafür verfügbaren Stundenzahl verlangt. Diese Forderung bereitete Schwierigkeiten, weil schon soviel anderes in den Unterrichtsplan eingedrungen war und zugleich immer nachdrücklicher eine Verringerung der gesamten Stundenzahl verlangt wurde. So hörte man dann antworten, einer gröfsern Stundenzahl bedürfe es nicht für das Deutsche. Jede Unterrichtsstunde müsse vielmehr so gegeben werden, dafs sie zugleich eine deutsche Stunde sei. Auch darauf wurde hingewiesen, dafs die Wichtigkeit eines Faches nicht durch seine äufsere Ausdehnung bedingt sei. Sei doch auch das Herz das Zentralorgan, trotzdem es im Vergleich zu anderen Organen nur klein sei. In dieser Rede ist Sinn, aber sie macht doch den Eindruck einer diplomatischen Umgehung eines schwer zu hebenden Übelstandes. Es mufs klar herausgesagt werden, dafs das Deutsche im Lehrplane unserer höheren Unterrichtsanstalten nicht die Stellung einnimmt, auf welche es Anspruch hat. Es genügt nicht, es in starken Ausdrücken als ein Fach ersten Ranges zu loben. Um mit seiner bildenden und erziehenden Kraft zu wirken, dazu braucht es in der Tat eine viel gröfsere Stundenzahl. Erstens sollen ja doch die Schätze der entfalteten und selbständig gewordenen deutschen Literatur in die jungen Seelen geleitet werden. Die Schlachtendaten und Regierungszahlen der deutschen Geschichte entschwinden schnell dem Gedächtnisse, und doch kann, wer dergleichen nicht mehr weifs, seinem Denken und Empfinden nach ein echter Deutscher sein. Wem aber die Dolmetscher deutschen Denkens und Empfindens, die Meister unserer Literatur, nie die Tiefen der Seele aufgerührt haben und nichts für sein Leben geblieben sind, der gehört nur staatsrechtlich zu den Deutschen. Auch der kann nicht als ein aus-

gereifter Deutscher gelten, der sich der deutschen Sprache nicht zu bedienen gelernt hat. Der Deutsche, so willig einst, vom Auslande zu lernen, kann sich in dieser Hinsicht bei der Gestaltung seines niederen wie seines höheren Unterrichtswesens die Franzosen zum Muster nehmen, die, wiewohl von natürlicher Sprachleichtigkeit, doch ihrer Sprache einen wahren Kultus weihen. Er soll sich nicht zu schnell einreden, dafs er es auf Tieferes bei der Mitteilung seiner Gedanken absehe als diese zungengewandten, mit dem Worte schnell fertigen Romanen. Bisweilen mag das der Fall sein, im allgemeinen aber wird man bei ihm doch von einem nicht hinlänglich ausgebildeten Formsinn reden müssen. Gerade die deutsche Jugend müfste darin geübt werden, den schwierigen Weg vom ersten Dämmern des Gedankens bis zur klaren Gestaltung sprechend und schreibend, sicheren und leichten Schrittes zu durchmessen. Daran aber fehlt viel. Ja, in der heutigen Überschätzung des Dialektischen und Volksmäfsigen, das früher einfach als pöbelhaft beiseite geschoben wurde, liegt eine neue Gefahr. In manchen vielgelesenen modernen Romanen und Dramen sprechen die Personen nicht, sondern sie stammeln, ja bisweilen grunzen sie nur. Es sind das geflissentliche Auflehnungen gegen die gestaltete Form, welche dem Deutschen weit gefährlicher sind, als den formsicheren Franzosen die lange nicht soweit gehenden naturalistischen Keckheiten ihrer modernen Romane und Dramen.

Die Methodik des deutschen Unterrichts ist für die Gymnasialpädagogik wenigstens ebenso wichtig als die Methodik des Lateinischen und Griechischen. Es ist schwer, ja sehr schwer, durch richtige, eindringliche, geschmackvolle Behandlung den Geist der alten Literaturwerke lebendig zu machen; aber für die Einübung des Sprachlichen bedarf es nicht gerade der geheimsten Lehrkräfte, und selbst die Schriftstellererklärung hat es doch zu einem sehr grofsen Teile mit der Bewältigung elementarer Schwierigkeiten zu tun. Der deutsche Unterricht aber zwingt schon, wenn es sich nur um elementare Grammatik handelt, einen steileren Weg einzuschlagen, und selbst auf der untersten Stufe hat die Erklärung eines einfachen prosaischen Stückes oder eines Gedichtes eine schwierigere Aufgabe zu erfüllen als die altsprachliche Erklärung jedenfalls in den unteren und mittleren Klassen. Um dreizehnjährige Knaben dahin zu bringen, ein Cäsarkapitel übersetzend und nachübersetzend in ihrer Weise zu verstehen, dazu bedarf es doch nicht von seiten des Lehrers der ganzen Anstrengung eines durchgebildeten Innern, wohl aber, um auch nur eine einfache Erzählung aus Hebels Schatzkästlein oder ein Gedicht von Claudius so recht mit den Wurzeln herauszuheben. Welche natürliche Begabung, welche reife Bildung gehört schon dazu, um derartiges auch nur angemessen vorlesen zu können! Und dann soll doch alles, was darin nicht blofs zum Kopfe, sondern auch zum Herzen spricht, hervorgekehrt werden. Dabei gilt es, alle Interpretenkleinkauerei zu vermeiden, manches seiner eigenen, schweigenden Wirkung zu überlassen, bei anderem sich an leisen Andeutungen genügen zu lassen. Die blofse Fertigkeit genügt dazu nicht von ferne. Der Lehrer darf sich dabei auch nicht an das Biographische, Literarhistorische, Chronologische, Bibliographische verlieren. Derartiges ist immer nur Zugabe und Vorbereitung. Es kommt bei der Interpretation sehr bald der Augenblick, wo man dem literarischen Musterstück selbst, das zur Behandlung vorliegt, mit klarem, geübtem Auge tief in die Seele schauen mufs, um seine geheimste Kraft zu ergründen und in den Seelen der Lernenden lebendig zu machen. Aufser den für jeden besonderen Fall leicht zu erwerbenden sachlichen Kenntnissen gehört dazu eine echte ästhetische Bildung und vor allem ein nicht blofs aus Büchern geschöpfter psychologischer Reichtum, der sich bei der heutigen Art auf Universitäten zu studieren nicht von selbst so nebenbei einstellt.

Das Gymnasium ist heute nicht mehr eine Bildungsanstalt, in der mit der Kenntnis vornehmlich der alten Sprachen ein für die Universitätsstudien notwendiger Wissensvorrat erworben werden soll. Das eigentliche Ziel des altsprachlichen Unterrichts ist vielmehr die humanistische Bildung. Zu dieser humanistischen Bildung aber liefert das Deutsche, richtig behandelt, einen so grofsen Beitrag, dafs man sogar gesagt hat, man könne nunmehr unserer Jugend

das anstrengende und zeitraubende Erlernen der alten Sprachen ersparen, weil ja doch alle wesentlichen Bildungselemente des Altertums in der deutschen Literatur Aufnahme gefunden hätten. Dafs diese Ansicht der Einschränkung bedarf, soll später gezeigt werden. Das Ziel des Deutschen aber liegt in dieser Richtung, und diesem Ziele gemäfs mufs aus dem reichen Unterrichtsstoffe, der sich hier bietet, für die Schule das Passende ausgewählt werden. Je vielseitiger ein Fach ist, desto leichter ist es auch, bei der Behandlung sich auf Seitenwegen zu verlieren. Der Individualität des Lehrers gewährt der deutsche Unterricht einen viel weiteren Spielraum als irgend ein anderes Fach. Um so mehr ist es nötig, sich eine klare Einsicht in die eigentliche Aufgabe dieses Unterrichts zu verschaffen und gegenwärtig zu erhalten.

Man mufs sich vor allem offen gestehen, dafs man sich als Lehrer des Deutschen nicht an dem, was man, dieses Fach auf der Universität studierend, geübt und getan hat, genügen lassen darf. Es ziemt dem Lehrer, von dem Ursprung, von dem Wesen, von der Entwicklung der Sprache überhaupt und der deutschen im besondern eine klare Vorstellung zu haben. Mufs er doch mit germanistischem Wissen gewappnet sein, um die zahlreichen Wunderlichkeiten des deutschen Sprachgebrauchs, gefragt, lernbegierigen Schülern erklären, um seine Ablehnung dieser oder jener Ausdrucksweise begründen zu können. Er wird auch Gelegenheit nehmen müssen, das Indogermanische überhaupt zu charakterisieren, dem Germanischen innerhalb dieses Sprachstammes seine Stelle anzuweisen und die Glieder der germanischen Sprachfamilie zu gruppieren. Auch von der Lautverschiebung sowie vom Ablaut und Umlaut, meinetwegen auch vom Rückumlaut und vom versteckten Umlaut wird er reden dürfen. Aber das Grammatische und Linguistische hat auf allen Stufen des Gymnasialunterrichts im Deutschen nur die Bedeutung einer Zugabe. Auch das genaueste Wissen um diese Dinge befähigt allein für sich zum deutschen Unterrichte weder in Sexta noch in Prima, wenn es auch vollkommen ausreicht, um als germanistischer Dozent an der Universität erfolgreich zu wirken. Ähnlich steht es mit der äufseren Geschichte der Literatur: mit dem Biographischen, Bibliographischen, Chronologischen. Die Fachwissenschaft schreckt heute bei ihrer aufs höchste gesteigerten Spezialität auch bei der Behandlung des Nebensächlichen vor keiner Breite zurück und forscht nicht selten mit Eifer nach dem, was urteilsfähigen, aber der Fachwissenschaft Fernstehenden kaum noch irgendwelchen Wert zu haben scheint. An dieser Teilarbeit der Fachwissenschaft mag der Lehrer des Deutschen privatim teilnehmen; vor seinen Schülern aber darf er nie dem, was man äufsere Literaturgeschichte nennen könnte, zuliebe darauf verzichten, zur Seele der behandelten literarischen Meisterwerke selbst hinzustreben. Vor allem aber ist es wichtig, sich klar zu machen, mit welchen Graden von Ausführlichkeit die verschiedenen Perioden der deutschen Literatur zu behandeln sind. Ein zu langes Verweilen bei dem blofs historisch Wertvollen bringt ja doch das absolut Wertvolle um einen Teil der ihm gebührenden Zeit und damit um seine volle Wirkung. Die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts ist nun, in der Gedankenwelt Lessings, Herders, Goethes, Schillers heimisch zu machen. Um diese vorzubereiten, dazu bedarf es einer Beleuchtung der vorhergehenden Prinzipienfragen und sprachbildenden Bemühungen; um andrerseits ihre Wirkungen erkennen zu lassen, dazu bedarf es der Besprechung einiger Hauptschriften der Romantiker. Auch aus der Literatur der Gegenwart müssen einige Typen dargeboten werden, teils um in den so tief gehenden Streit der ästhetischen Prinzipien einzuführen, teils um mit bedeutenden Stimmführern des modernen Geistes bekannt zu machen. Was unsere ältere Literatur aber betrifft, das Gotische, das Althochdeutsche, das Mittelhochdeutsche, so ist das Interesse des Germanisten für diese Periode durchaus begreiflich, in dem deutschen Unterrichte auf dem Gymnasium aber mufs sie summarisch behandelt werden. Nur wenn dem Deutschen ein sehr grofses Plus von Stunden gewährt würde, könnte man auf diese, trotz aller gelehrten Bemühungen und Anpreisungen den modernen Menschen ganz fremdartig berührende Periode genauer eingehen. Nun liegt freilich der Einwurf nahe, um sein Wesen gründlich

zu verstehen, was doch das letzte Ziel alles weiter ausholenden Bildungsstrebens sei, müsse der Deutsche auch zum Studium seiner älteren Literatur angehalten werden. Darauf ist zu erwidern, dafs aus jenen Werken der Geist einer jugendlichen Menschlichkeit weit weniger deutlich zu dem modernen deutschen Knaben und Jüngling spricht als aus den Werken der Griechen und Römer. Selbst wenn sie mit zahlreichen Stunden bedacht würde, könnte die ältere deutsche Literatur nicht den bildenden und erziehenden Einflufs gewinnen, den die altklassische Literatur bei richtiger Behandlung sicher gewinnen kann.

12. **Welche Wirkung die Gegenwart von dem altklassischen Unterrichte erwarten darf.** Je komplizierter ein Zustand geworden ist, aus je zahlreicheren Zuflüssen er gespeist wird, um so schwieriger ist er zu verstehen, um so leichter ist er auch in Unordnung zu bringen. Es liegt etwas Berechtigtes in den Klagen über das Unzeitgemäfse, ja der Zeit Widerstrebende des Gymnasiums; nur sollte man nicht klagend und anklagend so sprechen. Denn eben um von langer Hand den unvermeidlichen Verwirrungen und Verirrungen der modernen Kultur entgegenzuarbeiten, hat man für eine nicht zu kleine Minorität eine Bildung im Sinne der gymnasialen nötig. Handelt es sich nur darum, möglichst schnell für die augenblicklichen Aufgaben des Lebens Verständnis und Geschick zu erzielen, so soll man nicht blofs statt der alten, sondern auch statt der modernen Autoren vielmehr die Zeitung in den Schulen lesen lassen und lesen lehren. Die Franzosen sind mit ihrer sich bis in Einzelheiten erstreckenden Instruction civique von diesem Ziele nicht mehr weit entfernt. Auf eine kurze Periode des Nichtverstehenkönnens wird ein sicheres Geschick in der Bewältigung der sich darbietenden praktischen und politischen Aufgaben folgen. Dies Resultat kann dem Bildner und Erzieher aber nicht genügen. Dieser will seinen Zögling doch überhaupt die Ziele des individuellen, des öffentlichen Lebens, der ganzen menschlichen Gesellschaft erkennen lehren, ihn wenigstens in dem Glauben an die Vollkommenheit des Gegenwärtigen heilsam erschüttern, ihn fähig machen, das Feststehende von dem Wechselnden, das Konventionelle von dem im tiefsten Grunde der menschlichen Natur Wurzelnden zu unterscheiden. Eine unfertige, aber an der treuen Mutterhand der Natur wandelnde Menschheit hatte keine besonderen Veranstaltungen nötig, um sich vor Irrwegen zu bewahren. Auch brauchte sie sich nicht zu beeilen, den Gipfel jener höheren, dem Menschen erreichbaren Bildung zu erklimmen. Ohne Skrupel, ohne ideale Sehnsuchtsqualen schritt sie wie in der Ebene einher, während der moderne Mensch auf einem steilen Pfade, wo kein Anhalten möglich ist, in die Höhe klimmen mufs. Schon als Ersatz für geschwächte oder verloren gegangene Instinkte ist uns heute eine methodisch erworbene Bildung nötig. Und in der Jugend mufs für diese Bildung eine breite Grundlage gewonnen werden, zumal in unserem Jahrhundert, wo im reifen Alter das rastlose, zur allgemeinen Notwendigkeit gewordene Ringen um die zahlreichen Güter einer sehr anspruchvoll gewordenen äufseren Kultur Stunden der Besinnung nur selten noch gestattet. Um der Gefahr eines zivilisierten Barbarentums entgegenzuarbeiten, brauchen wir eine humanistische Volksschule und humanistische höhere Bildungsanstalten, die freilich innerhalb gewisser Grenzen zugleich auch den allgemeinen Wissensbedürfnissen des gegenwärtigen praktischen und öffentlichen Lebens Rechnung tragen müssen. Die leitende Idee der Gymnasialpädagogik ist nun diese, dafs das Gymnasium eine historische humanistische Bildungsanstalt sein soll. Wie das Individuum zur klaren Selbstkenntnis nur gelangt, wenn es seine Selbstbeobachtung durch die Beobachtung der anderen ergänzt, so ist es auch ganzen Völkern, ganzen Jahrhunderten nur durch die Vergleichung mit anderen Zeiten möglich, über sich zur Klarheit zu kommen. Dieses Wissen um das Vergangene, das wir, um unsere Zeit zu verstehen, nicht entbehren können, gehört nun sehr verschiedenen Gebieten an. Was die Ereignisse der Geschichte betrifft und das ganze Gebiet des Juristischen und Staatsrechtlichen und der äufseren Lebensgestaltungen, so läfst sich das alles in dem erforderlichen Mafse durch den eigentlichen geschichtlichen Unterricht übermitteln. Nur die Historiker, die ihrerseits im Interesse

der Gesamtheit alle Winkel der Vergangenheit durchleuchten, müssen sich die Kenntnis auch des Körperhaften aus der Vergangenheit aus den Quellen erarbeiten. Viel schwieriger aber ist es, zur Seele eines fremden Volkes, einer fernen Zeit zu gelangen. Abgesehen von den wenigen Hochbegabten, welche durch die Kraft ihrer Intuition sich aus Andeutungen leicht das Ganze konstruieren, kann der moderne Mensch, um zu dieser intimeren Kenntnis einer hingeschwundenen Menschheitsperiode zu gelangen, das Sprachstudium nicht entbehren. Die Hauptquelle dieses Wissens aber ist die Sprache in der vollen Entfaltung ihrer wesentlichen Kräfte, wie sie sich in den Meisterwerken der reifen Literaturperiode darbietet. Auch geschickte literarische Berichte und Übersetzungen können den Pulsschlag der Vergangenheit fühlbar machen. Von den Übersetzungen soll man sich jedoch nicht zuviel versprechen. Wirklich gute Übersetzungen älterer Literaturwerke und der Werke der poetischen Literatur überhaupt sind etwas sehr Seltenes. Die philologisch genauen und das Kolorit treu wahrenden aber machen einen so hölzernen und langweiligen Eindruck, dafs der Leser sich wundern mufs, wie man von derartigen Werken ein solches Aufsehen machen kann. Schiller freilich wufste sich durch die höhere Kraft seines Geistes aus der wörtlichen Übersetzung des Euripides den wahren Euripides zu konstruieren, und Goethe schöpfte auch aus schlechten Übersetzungen eine tiefere Kenntnis des Griechentums als die sprachkundigsten Philologen aus dem Studium der Originalschriften. Wer aber, wie fast alle auf öffentlichen Schulen Lernenden, eine über den Durchschnitt menschlicher Begabung nur wenig sich erhebende Begabung besitzt, dem werden jene trockenen Übersetzungen kein Licht anzünden können. Der Deutsche ist seit den Tagen der Romantik allerdings ein eifriger und recht geschickter Übersetzer gewesen und hat in der Technik des Übersetzens grofse Fortschritte gemacht. Namentlich in der letzten Zeit sind sehr gefällige Übersetzungen entstanden. Aber man betrachte sie nur genauer: sie verdanken ihre Lesbarkeit der Modernisieruug des alten Autors. Das Altertum wird durch diese Art von Übersetzungen in bedenklichem Grade gefälscht. Weit Besseres lernt der moderne Mensch über die Alten aus unserer klassischen Literaturperiode, die ja überreich ist an antiken Elementen. Auch läfst sich von den bedeutenderen Werken der alten Literatur eine weit reinere Kenntnis durch geschickte Referate verschaffen als durch Übersetzungen der einen wie der anderen Art, womit nicht gesagt sein soll, dafs solche Referate das Studium der Originale je ersetzen können. Es kommt aber auch gar nicht darauf an, dafs die altklassische Gymnasiallektüre sehr in die Breite gehe: das Wenige, was wir mit unseren Schülern lesen, soll eben im Namen des Ganzen dastehen. Deshalb mufs es dem engsten Kreise des Besten aus den höchsten Gattungen der Literatur entnommen sein, in welchen alle Kräfte der Sprache mit voller Kraft tätig sind. Zugleich müssen alle Fäden, die es mit seiner Zeit und seinem Volkstum verbinden, bei der Interpretation verfolgt und bei allen Gelegenheiten durch Referate über verwandte Literaturwerke dem gerade Gelesenen wirkungsvolle Einrahmungen gegeben werden.

Um der Gegenwart ein heilsames Gegengewicht zu geben und ihr gewissermafsen ein Korrektiv einzubilden, mufs ein nicht gar zu kleiner Teil jeder Generation in der Jugend angeleitet werden, durch Spracherlernung sich die innere Welt eines längst entschwundenen Geschlechts zu erschliefsen. Nicht soll es sich in allem nach diesem fremden und fernen Geschlechte zu bilden suchen; aber sein Wollen, Empfinden, Denken soll es in diesem idealen, durch lange, fruchtbare Jugendjahre fortgesetzten Verkehr klären und festigen. Es wäre aber Torheit, zu einem solchen Vergleichungspunkte aufs Geratewohl irgend einen Punkt der Vergangenheit zu wählen. Zwar ist keine Zeitperiode so arm, dafs sie uns heute nicht Bemerkenswertes lehren könnte. Aber es kommt auf eine wirklich stählende Wirkung an. Man wird sich deshalb gestehen müssen, dafs es dem modernen Menschen keine hinlänglich starke Erschütterung bereitet, wenn er sich um einige Jahrhunderte in die Geschichte seines Volkes zurückversetzt. Kräftiger wirkt es schon, wenn er auf dem Wege der Sprach-

erlernung Fühlung mit der Seele eines anderen, ihm nicht stammverwandten modernen Kulturvolkes zu gewinnen sucht. Freilich würde es bei dem fast schon internationalen Charakter der modernen Literaturen nicht ausreichend sein, sich zu diesem Zwecke in die modernsten Werke einer fremden Literatur zu vertiefen. Wollte man andrerseits bis ins deutsche Altertum zurückgehen, so wäre das eine wahre *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*, würde aber bei der Einseitigkeit und Dumpfheit jenes wenig entwickelten Lebens nicht sonderlich ergiebig sein. Was wir zum Zwecke einer tiefwurzelnden Jugendbildung brauchen, ist vielmehr eine reich entfaltete und der Natur und Wahrheit in allem Wesentlichen treu gebliebene Jugendperiode der Menschheit. Eine solche aber ist das Griechentum und das klassische Römertum, welches die griechische Feinheit in schönem Bunde zeigt mit der römischen Kraft. Wer in diesen Zeiten vom neunten bis zum achtzehnten Jahre geweilt hat, in täglicher Berührung mit der Sprache der Alten, dessen moderne Seele ist nicht zerstört, wohl aber desinfiziert worden. Dabei lernen die verhältnismäſsig wenigen, welche das Gymnasium durchmachen, nicht bloſs zum Zwecke ihrer individuellen Bildung, was sie da lernen, sondern sie finden später in einfluſsreichen Stellungen Gelegenheit, der Gesamtheit die Früchte ihrer geläuterten und erhöhten Menschlichkeit zugute kommen zu lassen, wie sie auch dazu berufen sind, in dem engeren Kreise ihres privaten Lebens belebend und erfrischend zu wirken. Dies wenigstens ist die Idee des Gymnasiums. Die Idee aber, richtig gefaſst, ist eine belebende Kraft, soweit auch die Wirklichkeit dahinter zurückbleiben mag.

**13. Die Bedeutung der modernen Sprachen für die Gymnasialpädagogik.** Welche Bedeutung soll nun die Gymnasialpädagogik den modernen fremden Sprachen beimessen? Der Unterricht im Französischen ist obligatorisch, der im Englischen nur fakultativ. Hin und wieder wird der Vorschlag gemacht, das Verhältnis umzukehren, das Englische sei jetzt die eigentliche Weltsprache und von gröſserer Wichtigkeit für den immer mehr sich ausdehnenden Handel Deutschlands: sodann sei es die Sprache eines den Deutschen stammverwandten Volkes; schlieſslich sei die englische Literatur gehaltvoller als die französische. Ist das Gymnasium aber denen, die sich dem Handel und der Industrie widmen wollen, überhaupt als Bildungsanstalt zu empfehlen? Ist es ferner den höher strebenden Söhnen Deutschlands nicht förderlicher, mit dem am glänzendsten entwickelten romanischen Volke, dessen Vorzüge in so vielen Hinsichten zu den deutschen eine glückliche Ergänzung bieten, einen geistigen Bund zu schlieſsen als mit dem ihnen ähnlicheren Engländern? Was die französische Literatur aber betrifft, so ist sie viel gehaltvoller und ernster als die vielen, die sie nur aus den wenigen in der Schule gelesenen Schriften und aus Lessings Hamburgischer Dramaturgie kennen, glauben, und die Zahl der alles Französische überragenden Meisterwerke der englischen Literatur ist wirklich nicht so gar groſs. Was hindert aber, beide Sprachen zu obligatorischen Lehrfächern zu machen? Ein für die Schule ausreichendes Wissen des Englischen ist leicht zu erwerben: schwer wird diese Sprache erst, wenn man sie wirklich studiert. Anders steht es mit dem Französischen. Es ist trotz einiger Nivellierungen, die der französische Unterrichtsminister gestattet hat, pour faciliter aux étrangers l'étude du français, von einer so feinen Ausbildung, daſs es sich wirklich verlohnt, es mit schulmäſsiger Gründlichkeit zu lehren und einzuüben. An lateinlosen Anstalten kann es in dieser Hinsicht geradezu die Rolle des Lateinischen übernehmen. Beide Völker haben eine reichentwickelte Literatur gehabt, ehe Deutschland zur geistigen Selbständigkeit gelangt war. Um die Entwicklung des deutschen Geisteslebens zu verstehen, muſs man deshalb auch die Dichter und Denker Englands und Frankreichs in den Kreis seiner Betrachtungen ziehen. Was wäre das auch für eine höhere Bildungsanstalt, die darauf verzichtete, die Literaturen der drei Kulturvölker der letzten Jahrhunderte zu einem geistigen Dreibunde zusammenzuschlieſsen gegen jene um sich greifende Plattheit, der nur die äuſseren Güter noch als erstrebenswert gelten! Man rühmt den Eifer, mit welchem die Neusprachler jetzt ihren Gegenstand didaktisch und pädagogisch ergiebig zu machen suchen. Es will mir aber doch scheinen,

als suchten sie das Heil in einer falschen Richtung. Was das Erlernen und Einüben der modernen Sprachen betrifft, so hört man jetzt allerorten der sogenannten natürlichen, der Art, wie die Muttersprache erworben wird, angeähnelten Methode das Wort reden. Durch die strenge, systematische Art, wie das Lateinische und auch das Griechische gelehrt werde, sei für die formale Bildung genug getan; die modernen Sprachen könnten nach einer lässigeren, direkt auf Sprechfertigkeit abzielenden Methode behandelt werden. Es mufs zugestanden werden, dafs es eine öde, langweilige, vor lauter Vorbereitungen nicht zur Sache kommende Systematik gibt. Folgt daraus aber, dafs es unmöglich ist, auf dem Wege der systematischen Spracherlernung sich die fremde Sprache zu einer lebendigen zu machen? Nur die falsch betriebene Grammatik hängt Klötze an: richtig betrieben läfst sie sicheren, leichten Schrittes auf fremdem Boden einherschreiten. Paragraphos wohl einstudieren heifst nicht das Ideal des grammatischen Unterrichts erfüllen. Was auch einzuüben ist, stets mufs der Unterricht zu Gedankenausprägungen hinstreben und die fremde Sprache dabei in Aktion zeigen. Das eben hat der grammatische Unterricht vor dem mathematischen voraus, dafs er, mit leidlichem Geschick behandelt, gar nicht jenen auf viele so lähmend wirkenden rein abstrakten Charakter annehmen kann. Die Grammatik drängt ja doch die auseinanderstrebende Fülle der sprachlichen Erscheinungen zusammen und schafft Übersicht. Nicht auf langen Umwegen, sondern auf abkürzendem Wege führt sie zur Herrschaft über die Sprache. In der Art, wie man die Muttersprache lernt, kann man eine fremde Sprache nur lernen, wenn man sie lange Zeit hindurch in ununterbrochenem Strome an sich heranfluten lassen kann. An die Wirkungskraft eines rein induktiven Verfahrens glaubt auch schon kein Verständiger mehr. Folgt daraus aber, dafs man auf alle Induktion verzichten soll? Auch die grammatische Methode läfst an einzelnen Fällen fortwährend Regeln und Abweichungen von der strengen Regel erkennen. Aber die Grammatik hat wie alles, wenn es zur Alleinherrschaft gelangt ist, Neigung auszuarten. Die fachwissenschaftlichen Bemühungen, das Sprachmaterial möglichst vollständig zu sammeln und methodisch zu verarbeiten, haben zu vielen Mikrologien und überflüssigen Spaltungen geführt. Dadurch ist auch der altsprachliche grammatische Unterricht an den Gymnasien in einer unerträglichen Weise belastet worden. Von der Universität kommend glaubten viele ihre Schüler vor allem im Stolpern über Strohhalme üben zu müssen. Gegen diese Methode hat sich die Gymnasialpädagogik aber längst nachdrücklich erklärt. Heute gilt als Prinzip des grammatischen Unterrichts, dafs das Wesentliche gründlich zu erklären und einzuüben, das Nebensächliche aber der gelegentlichen Mitteilung zu überlassen ist. Nach der in diesem Sinne reformierten alten Methode sollte man auch die neueren Sprachen unterrichten.

Auch bei der Wahl der Lektüre sieht man die Neusprachler heute oft mit schlecht erleuchtetem Eifer auf offenbar falschen Wegen dahinstürmen. Das Modernste wird, ehe es sich noch recht legimitiert hat, zu stark bevorzugt, und das Streben sachliche Belehrungen zu bieten verleitet dazu, Schriften mit den Schülern zu lesen, die reich sind an kuriosen Einzelheiten über die Lebensgewohnheiten des fremden Volkes und über das, was man mit einem zusammenfassenden Ausdruck als äufsere Kultur bezeichnen kann. Zur Erhöhung des Interesses bieten die Ausgaben dann noch Bilderchen, wie überhaupt heute bald kein Buch mehr sich ganz ohne Illustrationen wird in die Öffentlichkeit wagen können. Selbst in die französischen und englischen Grammatiken drängt sich dergleichen ein, zur Belebung des Interesses, wie man sagt, und um den Unterricht fruchtbar zu machen. Nein, nicht solche Schriften gehören in die Bildungsschulen, die möglichst viel über die augenblickliche Oberfläche des fremdländischen Lebens mitteilen, sondern jene vornehmeren anderen, welche in das Innere der fremden Volksseele und der Menschenseele überhaupt hineinleuchten. Eine Lektüre, die für Handelsschulen und andere Fachschulen sehr geeignet ist, pafst deshalb nicht auch für die humanistischen Bildungsanstalten. Das Gymnasium soll auf das Grundlegende

und Kernhafte zielen. Das Wichtigste mufs sich nicht erst später gegen das weniger Wichtige, das den Geist überschwemmt hat und nach dem ius primi occupantis sich als Besitzer betrachtet, durchzusetzen brauchen. Die Realpädagogen haben durch ihre Scheinargumente viel Schaden gestiftet. Nicht Worte, nein Sachen sollten im sprachlichen Unterrichte geboten werden. Diese Sachen aber sollten möglichst handgreiflicher Art sein, und für die Strömungen und Wandlungen des inneren Lebens der Menschheit zeigte man eine den philosophisch Gesinnten beleidigende Gleichgültigkeit. Nicht den Plan von Paris, nicht die kommunale Verhaltung der Hauptstadt, nicht das Finanz-, Militär-, Marinewesen Frankreichs soll man im Anschlufs an dahin zielende Lektürestoffe studieren, sondern in die Gedankenwelt jener Männer einführen, durch deren Schriften das menschliche Innere geklärt und befruchtet worden ist, also die Stimmführer des sog. Siècle de Louis XIV., ferner die Aufklärer des achtzehnten Jahrhunderts, sodann vor allem Rousseau und die Hauptvertreter der französischen Romantik. Nach demselben Grundsatze ist bei der Wahl der englischen Lektüre zu verfahren. Wie wenig bedeuten alle die vorgeschlagenen Konzentrationskünsteleien für das humanistische Gymnasium, wenn ihm diese Hauptkonzentration auf das wenig bedeutungsvolle menschliche fehlt! Dies Gewäsch von Gesprächen über alle möglichen tagtäglichen Dinge, dem man in vielen französischen und englischen Hilfsbüchern heute begegnet, sollte in den Räumen des Gymnasiums keinen Zutritt haben.

**14. Die Mathematik.** Welchen Wert haben nun die Mathematik und die Naturwissenschaften für das humanistische Gymnasium? Eine Wissenschaft wie die Mathematik, bei der das gedächtnismäfsige Aufnehmen neben dem denkenden Erfassen so wenig bedeutet, verdient natürlich einen Ehrenplatz im System des Unterrichts. Erstens gilt es, die aus diesem oder jenem Grunde notwendigen Kenntnisse dem Lernenden mitzuteilen, zweitens, ihre geistigen Organe zum Aufnehmen, Verstehen, Verarbeiten geschickt zu machen. Das Erste hat wenig Sinn, wenn sich nicht das Zweite dazu gesellt. Auch gehen Kenntnisse, wenn das später Hinzukommende keine Gelegenheit findet, sich mit ihnen zu verschmelzen, schnell wieder verloren. Das Zweite aber ist ein dauernder Gewinn, wenigstens für die, welche nachher ihren Geist in Untätigkeit nicht geradezu verkümmern lassen, oder in mafslosem Sinnengenufs adfigunt humo divinae particulam aurae. Wer menschlich lebt, findet tausendfältige Gelegenheit der durch die geistige Arbeit des Lernens erstarkten Gesamtkraft das erforderliche Mafs von Betätigung zu verschaffen. Ich sehe davon ab, dafs die Mathematik ein unentbehrliches Werkzeug ist auf dem Gebiete der Naturwissenschaften wie auf dem der Technik. Wäre sie nichts weiter, so käme sie als Bildungsmittel nicht in Betracht. Man würde sie dann denen als Teil ihres Fachstudiums überlassen können, welche sich nach dieser Seite gewendet hätten. Aber sie besitzt eine unvergleichliche Kraft zu konzentrieren und zu eliminieren. In dem Gewirre der schwankenden Meinungen ist sie eine Art von beruhigender Rettungsinsel. So in der Jugend, wenn auch nur in den bescheidenen Grenzen der elementaren Mathematik, nach einer absolut sicheren Methode gearbeitet zu haben und zu ganz unanfechtbaren Resultaten gelangt zu sein, bildet dem Geiste eine Ahnung des Gesetzmäfsigen ein, die ein Gegengewicht ist gegen Scharlatanerien jeder Art. Aus diesem Grunde hielten schon Pythagoras und Plato sie für unentbehrlich zu einer denkenden Erfassung des Weltganzen. Freilich gleicht sie einem Nahrungsstoffe, der das eine der zum Aufbau des Körpers nötigen Elemente in höchster Reinheit enthält, dem aber andere wesentliche ganz fehlen. Sie bedarf deshalb der Ergänzung. Nur mit ihr sich beschäftigend würde der Geist veröden müssen. Dazu kommt ein anderes Bedenken. Die Befähigung für das Mathematische bietet keinen Mafsstab für die menschliche Befähigung überhaupt. Sie findet sich oft da zugleich, wo man sie nicht erwarten sollte: bei denen, die für die Kunst begabt sind. Andrerseits bereitet sie bisweilen hervorragend klaren Köpfen, die weder durch ihr Herz noch durch ihre Phantasie je beunruhigt werden, die gröfsten Schwierigkeiten. Auch solche gibt es, die schreibend und sprechend ganz unfähig sind, ihre

Gedanken logisch und zusammenhängend zu entwickeln und doch mit Leichtigkeit über die Schwierigkeiten der Mathematik siegen. Für kein Fach ist die Befähigung der Schüler eine so ungleiche: die einen fassen alles Mathematische so leicht, dafs sie nicht begreifen, weshalb man so selbstverständliche Dinge so weitläufig zu beweisen für nötig hält; die andern müssen sich abmartern, um auch nur das Einfachste zu verstehen. Ein ganz geeignetes Objekt für den gemeinsamen Unterricht ist sie also nicht. Das mögen sich die gesagt sein lassen, welche ihre Grenzen im Lehrplan der Gymnasien erweitern möchten. Man erwäge, dafs man, um logisch zu denken, auch die Logik nicht zu studieren braucht, und dafs viele, die die Logik studiert haben, darum doch ganz unklare Köpfe geblieben sind.

**15. Die Naturwissenschaften.** Ähnlich steht es mit den Naturwissenschaften: man hört sie bald überschätzen bald unterschätzen. Wer ihnen wegen der beispiellosen Verbesserung des äufsern Lebens, welche ihre Entdeckungen zur Folge gehabt haben, den ersten Platz im Bildungsstreben der Menschheit einräumen möchte, verkennt ganz die Adelstitel der menschlichen Natur. Auch sind ihre Lösungen keine, an denen sich der menschliche Geist genügen lassen könnte. Soviel Kausalitätsreihen auch aufgedeckt, soviel Licht auch auf die im geheimen wirkenden Kräfte des Alls durch die emsig arbeitende Wissenschaft geworfen worden ist, der Mensch bleibt doch die höchste Potenzierung der Natur. Haeckel mag uns immer beweisen, dafs der Mensch ein echter Tetrapode, ein echtes Säugetier, ein echtes Zottentier, ein echter Affe, ein echter Katarrhine ist, wir bleiben doch dabei, uns für etwas ganz Besonderes zu halten. Ehe die Naturwissenschaft nicht sehr viel weiter noch gekommen ist, werden wir unseren anthropistischen Gröfsenwahn nicht aufgeben. Möge man nur fleifsig weiter beobachten und forschen: in den Bildungsschulen kann den Naturwissenschaften nicht mehr Raum gewährt werden als bisher. »Dem einzelnen,« lautet ein oft zitiertes Wort Goethes, der doch für die Naturwissenschaften das lebhafteste Interesse hatte, »bleibt es frei, sich mit dem zu beschäftigen, was ihn anzieht: das eigentliche Studium der Menschheit aber bleibt der Mensch.« Auch des Sokrates sei hier Erwähnung getan, der die Philosophie von dem Forschen über den Ursprung der Dinge der Erkenntnis des menschlichen Innern als ihrem eigentlichen Gebiete zuwandte. Die Bildungsschule wird heute keineswegs schroff, wie er, die Naturwissenschaften ablehnen; aber sie wird doch mit ihm der Meinung sein, dafs es das Hauptziel unseres Bildungsstrebens sein mufs, uns selbst zu erkennen. Man fährt deshalb fort, das Gymnasium einfach ein humanistisches zu nennen, trotzdem es die Hauptgebiete der Wissenschaft der Natur unter ihre Lehrfächer aufgenommen hat. Trotz der erstaunlichen Fortschritte, welche die naturwissenschaftliche Welterkenntnis im neunzehnten Jahrhundert gemacht hat und trotz der glänzenden praktischen Verwertung dieser Entdeckungen denkt der Mensch nicht ernstlich daran, die Psychologie, Ethik, Ästhetik, Metaphysik, Religion fahren zu lassen und dagegen die Naturwissenschaften einzutauschen. Jedenfalls geht der erste frische Erkenntnistrieb auf diese höheren, echt humanistischen Probleme, und auch später zieht es ihn immer wieder nach dieser Seite, wie es die Motte dem Lichte zuzieht, auch wenn er tausendmal erkannt hat, dafs über einen gewissen Punkt nicht hinauszugelangen ist. Erst im Mannesalter, in einem Zustande der Ernüchterung, den die Erziehung sich nicht beeilen soll herbeizuführen, werden ihm die interessanten Probleme der Naturwissenschaft wirklich bedeutungsvoll. Dann kommt die Zeit, wo er lieber von der physikalischen und chemischen Einheit des Universums, von den Fortschritten der Physik und Chemie, von der Zellen- und Deszendenztheorie, von den Entdeckungen der Physiologie und Biologie mag reden hören, als von den Rätseln seines sittlichen und geistigen Lebens. Gehört er aber nicht zu den flachen Menschen, so wird er nicht mit mitleidiger Nachsicht, sondern mit Empfindungen der Pietät, ja der Ehrfurcht an den hohen Gedankenflug seiner Jugend zurückdenken. Als man dem Mathematiker D'Alembert Racines Athalie zu lesen gegeben hatte, rief er, als er damit fertig war, aus: Mais qu' est-ce que cela prouve? In ähnlicher Weise wird ein Mensch, der seine natürliche hochfliegende idealistische

Erkenntnisunersättlichkeit noch nicht verloren hat, wenn ihm von der Präformationslehre, von der Epigenesislehre, von der Keimblätterlehre, von Eizellen und Samenzellen, von den Keimanlagen und Keimhüllen des Menschen, von den phyletischen Bildungsstufen des Modullarrohrs gesprochen wird, erstaunt ausrufen: »Was beweist das?« Aber es gibt andere Gebiete der Naturwissenschaft, für welche das Interesse und Verständnis früher erwacht und die dem Triebe des menschlichen Geistes, das Weltganze zu erfassen und die Ziele des individuellen Daseins und des Menschendaseins überhaupt zu erkennen, in einer fühlbaren Weise entgegenkommen. Hierher gehört in erster Linie die Astronomie. Diese ist das stolzeste Kind der Naturwissenschaft. Sie darf sich rühmen, das meiste zur Umgestaltung und Berichtigung des überlieferten Weltbildes beigetragen zu haben. Dabei hat sie nicht blofs den Gesichtskreis des menschlichen Geistes ins Unermefsliche erweitert, sondern durch Aufdeckung der Gesetze der Schwere und des Beharrungsvermögens eine bis ins Kleinste sich erstreckende Ordnung enthüllt, die mit wahren Schauern der Ehrfurcht erfüllt. Die Astronomie, sagt C. v. Dillmann sei grausam gegen die Erde gewesen. Sie habe die Erde herabgeworfen von dem angemafsten Thron, auf welchen sie die Menschen in dem Wahne, dafs sie die höchsten, die einzigen Wesen seien, um deren willen die Welt erschaffen worden sei, gestellt hätten. Als dann der Himmel mit den neuen Mitteln und nach strenger mathematischer Methode durchforscht worden war, blieb keine Möglichkeit sich der Wahrheit zu verschliefsen, dafs diese Erde unter den grofsen Weltsystemen des Himmels nur die Bedeutung eines unendlich Kleinen hat, dafs sie mit ihrem ganzen Dasein von der Sonne abhängig ist und dafs diese in unserer Provinz des Weltalls als Königin gebietende Sonne selbst nur eine von zahllosen Sonnen und gewifs nicht einmal eine der gröfsten ist. Man sollte glauben, dafs dieses überwältigende Weltbild eine unwiderstehliche Kraft haben müfste, den Menschen von aller Kleinlichkeit und Eitelkeit zu reinigen, ja ihn förmlich zu lähmen »in seines Nichts durchbohrendem Gefühle«. Doch dem ist nicht so. Seit jener Erweiterung des Weltbildes sind die Menschen nicht wesentlich anders geworden. Egoismus, Eitelkeit, Genufssucht haben nicht aufgehört die Haupttriebfedern ihres Handelns zu sein, und selbst die Herren Astronomen, die doch tagtäglich ihren Geist in die Weiten des Himmels schicken, richten sich auf dieser winzigen Erde wohnlich ein. Viel wesentlicher aber ist dieses, dafs der Erdenmensch, auch der denkende und ernste, nach der Demütigung, welche ihm das astronomische Weltbild zunächst bereitet, doch bald sich wieder in die Höhe richtet, wenn er seiner Vorzüge gedenkt. In jener Lehre der Stoiker, alles übrige sei um der Menschen willen geschaffen, liegt doch etwas Wahres. Die alles nivellierende Naturwissenschaft spottet über diese überlebte Denkweise. Und doch, ist der Mensch nicht der zusammengefafste Ausdruck des Alls, in jenem Sinne, wie es Herder unter begeisterter Zustimmung Goethes in seinen Ideen zur Geschichte der Menschheit entwickelte? Alles, was die fortgeschrittene Wissenschaft an Kräften und Wirkungsarten entdeckt hat, ist in ihm tätig, und in den Weiten des Alls ist nichts, soviel er mit seinem Verstande fassen kann, was nicht auch in ihm wäre. Wenn ihm die Astronomie seine Niedrigkeit zeigt, so zeigen ihm andere Teile der Naturwissenschaft seine Hoheit, indem sie ihm das Hochpotenzierte seiner Natur zum klaren Bewufstsein bringen. Man sieht also, dafs auch die Naturwissenschaften den Zielen des humanistischen Gymnasiums dienstbar gemacht werden können. Freilich dürfen sie sich nicht an mathematischen Begründungen und Mitteilungen unerschöpflichen Materials genügen lassen. In den unteren Klassen ziemt es ihnen, den Blick für die Schönheit und Mannigfaltigkeit der Natur zu schärfen, in den oberen, in dem Reiche des Natürlichen die Lebensbedingungen des Menschen nachzuweisen, die klimatische und kosmische Bedingtheit unseres Wesens aufzudecken, auf die Verwandtschaften zwischen den mannigfaltigen Formen des physischen Lebens hinzuweisen und am Schlufs mit ehrfurchtsvoller Verbeugung den Zögling den höheren Mächten des Geistigen und Sittlichen zur Weiterbildung zu übergeben.

**15. Die Religion und die Philosophie.** Als die kräftigsten sittlichen Bildungsmittel

haben zu allen Zeiten, wenigstens bis zum siegreichen Emporkommen der Naturwissenschaften, die Religion und die Philosophie gegolten. Was die Religion betrifft, so ist sie kein dem Gymnasium allein zugehörender Unterrichtsgegenstand. Aufserdem ist die Frage nach der Stellung der Religion inmitten der modernen Bildungselemente eine so komplizierte geworden, dafs sie einer besonderen, sehr eingehenden Erörterung bedarf. Es sei deshalb hinsichtlich dieses Gegenstandes an die ihr in dieser Encyklopädie gewidmeten besonderen Artikel verwiesen. Leichter ist die Bedeutung der Philosophie für die Zwecke der höheren Bildung zu charakterisieren. Auch wer kein Freund künstlicher Konzentrationsveranstaltungen ist, mufs gestehen, dafs die Fülle des im modernen Gymnasium Gebotenen zu einer Gesamtwirkung zusammengefafst werden mufs. Heute zumal, bei dem herrschenden Fachlehrersystem, ist immer Gefahr, dafs das mühsam Gelernte nicht in seinen Zusammenhang eingereiht wird. Anderes stützend und zugleich durch anderes gestützt, entfaltet ja das meiste erst seine volle Kraft. In diesem Sinne ist die Pädagogik bemüht gewesen, zwischen dem Sprachlichen und dem Geschichtsunterricht, zwischen der Geschichte und Geographie, zwischen der Geographie und den Naturwissenschaften, zwischen der Mathematik und den Naturwissenschaften Verbindungen herzustellen. Zwei Unterrichtsfächer aber gibt es, die bestimmt scheinen, den Reinertrag aller übrigen in sich aufzunehmen und zu einer wahren Speise des Lebens zu verarbeiten: das Deutsche und die Philosophie. Ein deutscher Unterricht, der nur literarhistorisch oder gar nur germanistisch verfährt, erfüllt nur einen Teil seiner Aufgabe, wie oben gezeigt worden ist. Wichtiger als das Sprachliche und Literarische ist in den deutschen Stunden das Ästhetische, Psychologische und Ethische. Wenigstens gilt das von den deutschen Gymnasien, wo der Philosophie keine besonderen Stunden zugewiesen sind. Die Bildungsschulen, welche während der Jahre, die für die ganze Entwicklung des Menschen meist entscheidend sind, günstige Vorbedingungen für das gesamte Erkennen und Wollen schaffen sollen, können sich den wechselnden Zeittendenzen nie ganz entziehen. Wer dürfte sich auch anmafsen, den Schulen vom Standpunkte der absoluten Wahrheit ein unabänderliches Gesetz vorzuschreiben? Die Bildungsprobleme haben aber nicht den einfachen Charakter des Mathematischen, dem gegenüber kein Zweifel gestattet ist. Jede neue Tendenz der Wissenschaft und des Bildungsstrebens, abgesehen von den launenhaften Modeliebhabereien, deutet nun auf eine Einseitigkeit oder auf Erschöpfung der Tendenz, die so lange geherrscht hat. Die Philosophie ist eine Verarbeiterin. Sie strebt ihrer Natur nach zur Höhe des Allgemeinen. Soll sie einen frischen, belebenden Trank bieten, so mufs der Strom der Erfahrung immer wieder in sie hineingeleitet werden. Über die Erfahrung sich erhebend, soll sie doch diese Erfahrung nicht verachten, sondern vielmehr durchleuchten. In Deutschland war man nun wirklich sehr weit gegangen im abstrakten, von der Erfahrung sich loslösenden Philosophieren. Es war deshalb eine nicht blofs begreifliche, sondern für die Entwicklung der Wissenschaft wie der Philosophie selbst heilsame Reaktion, dafs nunmehr der Empirismus und Positivismus zur Herrschaft gelangten. Aber schon fängt man wieder an des ewigen Sammelns und Konstatierens von Tatsachen müde zu sein und sich nach Offenbarungen statt nach blofsem Wissen zu sehnen. Die Schule hätte diese Wandlungen nicht mitmachen, sondern der Philosophie treu bleiben sollen. Wie wenig bedeutet in einer Bildungsschule für die Bildung des Geistes wie des Charakters die Fülle des erworbenen Wissens, wenn dieser Wissensstoff nicht durch eine philosophische, d. h. auf das Allgemeine zielende und das Ewigstäte im Wechsel der Erscheinungen betonende Betrachtung durchgeistigt wird! Dem Lehrer, der nicht blofs ein Fachgelehrter ist, ist es zu natürlich, so zu verfahren, als dafs er von Grund aus anders überhaupt verfahren könnte. Aber die Dosis Philosophie, die bei der schulmäfsigen Behandlung aller Lehrfächer jetzt noch vorhanden ist, ist doch verschwindend klein geworden. Dies ist augenblicklich die schwache Seite unserer Gymnasien, und auf die Frage: »Was tut unseren höheren Bildungsschulen jetzt vor allem not?« ist zu antworten: »Philosophie, Philosophie, Philosophie.« Diesen philosophischen Trieb in

der Jugend ersterben lassen, heifst wirklich ihre Seele schädigen, mag man auch noch so vielen Wissensstoff in die Köpfe hineinzwingen. Ich verweise über diesen Punkt auf meine »Bildungswirren der Gegenwart« und auf meine »Kernfragen des höheren Unterrichts«.

Es ist seltsam, dafs gerade der Teil der Philosophie, der für eine Bildungsschule erst an letzter Stelle in Betracht kommt, sich am längsten an den Gymnasien behauptet hat. Ich meine die Logik. Dieser könnte ja durch den mathematischen und grammatischen Unterricht ausreichend genügt scheinen. Um die Blüte des Menschlichen aber zur vollen Entfaltung zu bringen, was doch das ideale Ziel des humanistischen Gymnasiums ist, dazu bedarf es vor allem der Psychologie und der Ethik, in deren Gefolge sich das Politische und Soziale befinden. Der als reif entlassene Schüler mufs neben einem leider sehr ausgebreitet gewordenen sprachlichen, historischen, naturwissenschaftlichen Wissen entwicklungsfähige Keime intellektueller und sittlicher Art besitzen, aus welchen sich später die für sein individuelles Leben wie für das Gedeihen der Gemeinschaft förderlichen Gedanken und Eigenschaften entwickeln können. Man mag im Sinne unserer Zeit nach einer historischen, ethnologischen, naturwissenschaftlichen Grundlage für dieses Psychologische und Ethische suchen, aber man mufs sich auf dieser Grundlage einen Bau von bemerkenswerter Gröfse erheben lassen. Neben der allgemeinen Philosophie hat jedes Fach seine besondere Philosophie. Es ist aber ein Irrtum, zu glauben, dafs eine Philosophie, die als Philosophie für die Mathematik und die Naturwissenschaften geeignet ist, für sich allein schon dem philosophischen Bedürfnis der Bildungsschule wie der Jugend entspricht. So ist z. B. vor kurzem von Schulte-Tigges ein durch Klarheit und Sachkenntnis ausgezeichnetes Buch erschienen unter dem Titel »Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage«. Darin ist die Rede von der naturwissenschaftlichen Methodenlehre, von den Vorzügen und Schwierigkeiten des Experiments, von den Hilfsmitteln und subjektiven Schwierigkeiten der Beobachtung, von der Art wie Naturgesetze gewonnen und zuletzt durch eine mathematische Formel dargestellt werden, von der Berechtigung der Induktion, von der Kausalität, von der Beweiskraft des Schlusses aus der Ähnlichkeit und aus dem Zeichen, von dem Wesen der Hypothese, von den Lücken der atomistischen Lehre, von den Schwierigkeiten in den Begriffen der Materie und der Kraft. Daran schliefst sich eine Behandlung der grofsen physischen Hauptprobleme, des geozentrischen und heliozentrischen Weltsystems, der kausalen und teleologischen Naturerklärung, der Frage nach der Entstehung des Lebens, der Darwinschen Entwicklungslehre. Der Erklärung der Seelenzustände aber sind nur als Anhang einige Seiten gewidmet. Das Buch ist für den Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften ein vortreffliches Hilfsmittel, um in seinen Unterricht eine philosophische Seele zu bringen. Namentlich in die Stofffülle des naturwissenschaftlichen Unterrichts könnte auf diese Weise eine bildende Kraft gebracht werden. Eine für das Gymnasium überhaupt aber ausreichende philosophische Propädeutik ist es nicht. Oder haben nicht auch der sprachliche, der geschichtliche, der geographische, der deutsche Unterricht eine solche philosophische Grundlegung und Krönung nötig? Auf den in jenem Buche gebotenen unteren Kursus der philosophischen Propädeutik müfste noch ein höherer folgen.

Allerdings entspricht die moderne systematische Philosophie wenig den Bedürfnissen unserer Bildungsschule. Trägt sie doch auch einen zu ältlichen, abstrakten Charakter. Aber aufser den eigentlichen Philosophen hat es immer viel philosophich gesinnte Schriftsteller gegeben. Was diese bieten, ist, weil es unbekümmert um schulmäfsige Ausgestaltung, meist sogar eine reinere Offenbarung. Und nicht blofs die Prosaiker, auch die Dichter haben jeder ihre Philosophie. Ich verweise auf meinen Aufsatz über den Bildungswert der Poesie im zweiten Bande der Kernfragen, auch auf W. Münch »Poesie und Erziehung« in der Neuen Folge vermischter Aufsätze, und auf A. Bieses Buch »Pädagogik und Poesie«. Bei der Erklärung der Schriftsteller, der alten, der modernsprachlichen, der deutschen, kommt es eben darauf an, dafs man sich nicht im Sinne der modernen Fachwissenschaft an die zahlreichen äufserlichen

Beziehungen verliert, sondern vor allem in das, was im Sinne des Autors selbst die Seele des Buches ausmachte, vertieft. Namentlich beim Unterrichte in den alten Sprachen wird hier viel gesündigt. Wenigstens sind unter den Schulausgaben nur wenige, die in dieser Hinsicht die richtigen Verhältnisse wahren: Chronologisches, Biographisches, historisch Tatsächliches, auf die äufseren Veranlassungen Bezügliches wird ausführlich behandelt, und das Wichtige wird kaum erwähnt. Dies kann man in Wahrheit als die unphilosophische Methode der Schriftstellererklärung bezeichnen. Ich habe ausführlich darüber gehandelt in den beiden letzten Kapiteln meiner bei Weidmann erschienenen Schrift über Horaz. Nicht blofs dem Emporkommen der Naturwissenschaften, dem wachsenden Interesse für Handel, Industrie und Technik, für die politischen und sozialen Fragen ist es zuzuschreiben, dafs die alten Sprachen so tief im Kurse gesunken sind, sondern auch der unpädagogischen, d. h. unphilosophischen Behandlung, die offenbar viele, ganz noch im Banne der blofs fachwissenschaftlichen Fragen, auch auf der Schule ihnen haben zuteil werden lassen. Das Allerwunderlichste aber ist, dafs das humanistische Gymnasium nur an wenigen Orten einen rechten Gewinn aus der Philosophie der Alten zu ziehen gewufst hat. In dieser sind ja die Hauptformen der Lebens- und Weltanschauung niedergelegt. Dabei entspricht der ganze Charakter ihres Philosophierens genau dem Bedürfnisse des jugendlichen Geistes. Das alles ist naiv, klar, ehrlich. Wer durch die Umhüllung zum Kern durchzudringen weifs, wird für alle den modernen Menschen beunruhigenden sittlichen, erkenntnistheoretischen, politischen, sozialen Fragen in der alten Philosophie den besten Vorkursus erblicken. Ebenso bergen die Sprachen der Alten für den, der das psychologische Interesse in sich gepflegt hat, in ihren Wortausprägungen und Begriffssphären dessen, was durch seine naive Ehrlichkeit und durch seinen Gegensatz zum Modernen tausend Wolken zerreifst und moderne Schiefheiten ins Gerade richtet, eine ganz erstaunliche Menge.

**17. Ausblick auf das moderne Humanitätsideal.** Das Gymnasium soll aber nicht in eine ferne, längst entschwundene Zeit bannen, sondern nur die Jugend durch diese Zeit hindurchführen, aber in einer Weise, dafs man sich von dieser Berührung während der Jahre, wo alle Eindrücke die gröfste bestimmende Kraft haben, eine nachhaltige Wirkung für das ganze Leben versprechen kann. Einen gewissen Grad von Weltfremdheit wird die Bildungsschule immer besitzen. Nicht fern von dem Leben, aber in einiger Entfernung davon will sie für das Leben reifen lassen. Es gibt kräftige und geschickte Naturen, die, hineingeworfen in die Wogen des Lebens, das Schwimmen schnell von selbst lernen; für die grofse Masse aber bedarf es einer Anleitung und künstlicher Vorübungen. Seitdem die modernen Literaturen und Geisteswissenschaften einen selbständigen Wert gewonnen haben, beschäftigt man sich nicht mehr mit den Alten, um ihr Wissen zu erwerben, auch nicht, um die Formen ihrer Literatur und Kunst, wie ein gelehriger Schüler, mit Zurückdrängung des in uns selbst sich Regenden immer wieder zu reproduzieren, sondern um sich in ihrer, nicht sittlich, aber intellektuell reineren Atmosphäre zu stärken und aus den sprechend klaren Gestaltungen ihres privaten, öffentlichen, politischen, sozialen Lebens ein besseres Verständnis der gegenwärtigen Gegenbilder zu gewinnen. Bis zu einem gewissen Grade kann diese Wirkung auch durch historische Mitteilungen über das Altertum erzielt werden, weniger sicher durch Übersetzungen, die wegen der grofsen Kluft, die die alten von den modernen Sprachen trennt, immer zugleich etwas Verwirrendes haben werden: das Gymnasium wählt den sehr mühseligen und langen Weg durch die Erlernung der alten Sprachen. Dabei darf aber durchaus nicht übersehen werden, dafs dieser sprachliche Teil des Unterrichts nicht blofs eine leidige Notwendigkeit ist, um sich den Zugang zur alten Literatur zu eröffnen, sondern erstens von einer stählenden Wirkung auf die wesentlichen Seiten unserer Geistestätigkeit ist, wie sie keinen anderen Schulübungen in gleichem Grade innewohnt, sodann zugleich eine Offenbarung über das antike Wollen und Denken. In den späteren Stadien der Sprachentwicklung wird das Wort immer mehr zu einem äufseren Zeichen; im

Griechischen und Lateinischen aber ist es nicht blofs körperlich noch jung und blühend, sondern bietet auch noch reiche und leicht zu erkennende Beziehungen zu der Anschauung und zu den Gedankenkeimen, aus denen es geboren ist. Man höre also endlich auf einer oberflächlichen Betreibung der alten Sprachen das Wort zu reden. Die griechische und lateinische Sprache müssen in den Seelen der Lernenden Leben gewinnen. Das aber ist nur möglich durch scharfe Betreibung der Grammatik und durch angestrengte sprachliche Übungen. Pedantischen Ausschreitungen dabei vorzubeugen ist Sache der Direktoren und Schulräte. Es ist nicht Zeitverschwendung, den alten Sprachen die zu einem gründlichen Erlernen nötige Zeit zu widmen, sondern Zeitverschwendung ist es, sie lau und oberflächlich zu betreiben. Handelt es sich blofs um ein Wissen um die alte Kultur, Kunst und Literatur, so kann man dieses ja aus zuverlässigen modernen Darstellungen leicht und in grofser Fülle erwerben. Wer aber der Elite des Volkes durch die Berührung mit der antiken Seele zu einer Verjüngung ihrer eigenen Seele verhelfen will, der mufs sie schon unter fruchtbaren Mühen sich die Sprache der Griechen und Römer wirklich, nicht blofs scheinbar erwerben lassen. Von denen, die das Gymnasium so gebildet hat, wird dann eine dauernde Wirkung auf die übrigen ausgehen. Leichter als die anderen werden sie das Verzerrte und Verzerrende auf allen Gebieten des modernen Lebens erkennen und durch die Suggestion, die sie ausüben, Verirrungen vorbeugen. Doch darf uns der Enthusiasmus für jene schön entwickelte Jugend des Menschengeschlechts nicht verblenden. Es gibt zu allen Zeiten königliche Ausnahmenaturen, die, auch ohne durch die Schule der Alten gegangen zu sein, durch die natürliche Klarheit und Gesundheit ihres eigenen Wollens und Denkens weiter gelangen als die eifrigsten Schüler der Griechen und Römer, die jahrelang angestrengt lernend doch zugleich ihre Kraft etwas abnutzen, von denen ganz zu schweigen, die durch das Lernen nur dümmer und anmafsender werden.

Von viel gröfserer Bedeutung als die Aufnahme der Naturwissenschaften, die nur einen Vorkursus der Humanität bieten, ist für das Gymnasium die Aufnahme der modernen Sprachen und Literaturen. Freilich hat man diesen noch nicht ihre volle Wirkung abgewonnen. Eine humanistische Bildung und Erziehung zu geben, das ist und bleibt auch in Zukunft das Ziel der Gymnasialpädagogik. Dieses Menschliche ist nun etwas der Hauptsache nach Feststehendes. Beweis, dafs wir uns auch heute noch in den Gestalten Homers, in den Gestalten der griechischen Tragödie wiedererkennen. Aber es ist nicht von absoluter Unveränderlichkeit. Die Einkleidung ändert es oft, aber es macht nicht, wie manche Historiker zu glauben scheinen, mit jeder Territorialverschiebung, mit jedem Regenten- oder Ministerwechsel in seinem Kerne selbst eine Veränderung durch. Aber gutta cavat lapidem. Schliefslich sickert das Wasser bis in das Herz des Felsens. Auch in dem Denken und Empfinden der Menschheit hat sich so vieles geändert, ist soviel neues und schönes Leben auch aus den Ruinen hervorgesprossen, dafs unser Kern selbst nicht davon unberührt geblieben ist. Soviel die Menschheit auch von den Vorzügen ihrer Jugend eingebüfst hat, ist sie doch um ein Bedeutendes reifer und vielleicht sogar ein wenig besser geworden. Über den antiken Humanismus soll das humanistische Gymnasium also zu diesem höheren modernen Humanismus hinstreben, wie es andrerseits für den griechischen und lateinischen Unterricht keine fruchtbarere Aufgabe gibt, als in den Werken der gelesenen Schriften wie in den alten Sprachen selbst den Abweichungen vom modernen Humanitätsideal und den Vorahnungen der modernen Humanität nachzuspüren. Am ergiebigsten sind in dieser Hinsicht die Werke der Dichter und der Philosophen, d. h. der alten Philosophen, welche, wenn wir von den mystischen Ausläufern der alten Philosophie absehen, mit wundervoller Klarheit die Hauptlinien des Lebens ziehen. Neben sie sich stellend, gewinnt die Jugend dankbare Standpunkte der Welt- und Lebensbetrachtung. Man wähle nur richtig, und man wird in den alten Schulschriftstellern den einfachen, verständlichen Formen aller moralischen und sozialen Fragen begegnen, welche unsere Zeit aufregen, und dann wähle man richtig unter den modernen Literaturwerken, und man wird stündlich Gelegenheit finden, die

innere Welt der Modernen mit der der Alten zu vergleichen und sie sich gegenseitig erläutern zu lassen. Solchen Erörterungen zuliebe kann man dreist auf die Kleinigkeiten einiger Kriege verzichten. Wie das moderne Denken, so hat auch das moderne Empfinden nicht mehr die antike Klarheit und Ehrlichkeit; aber es hat an Zartheit wie an Tiefe gewonnen und auf allen Gebieten der Literatur Früchte gezeitigt, neben welchen selbst die gerühmtesten Werke der Alten bisweilen den Eindruck einer seelenlosen Äufserlichkeit machen. Es ist dem modernen Menschen nicht mehr zuzumuten, sich den Werken der Alten gegenüber verschwindend klein vorzukommen. Aber mit jener Freiheit und Tiefe hat sich viel Heuchelei, Ziererei und Unklarheit in sein Empfinden geschlichen. Das zeigt sich besonders in der Poesie der Modernen. So wird man denn, derartiges lesend, zwischen Bewunderung und Verdrufs oft hin und her geworfen und gesteht sich zuletzt, dafs die Alten doch bessere Jugendbildner sind.

**18. Einige Bedenken zum Schluß.** Allerdings mufs diese Klärung des menschlichen Bewufstseins, welche die Gymnasialpädagogik durch die Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen herbeizuführen sucht, teuer erkauft werden. »Was könnte in den zahlreichen Stunden, die den alten Sprachen gewidmet sind«, ruft man aus, »alles gelernt werden! Und wie dürftig sind die Ziele! Wie wenige haben das Gefühl, bei dieser jahrelangen Quälerei etwas Nennenswertes für ihre innere Entwicklung gewonnen zu haben. Und, grimmig daran zurückdenkend, betrachten sie sich wie Betrogene.« Das ist richtig, der gröfste Fehler unserer Schuleinrichtung ist eben dieser, dafs sie so viele dem Höchsten, eben nicht für alle Erreichbaren zuzwingen. Nicht blofs dafs der positive Wissensertrag bei vielen ein äufserst geringer ist, eine überangestrengte Kraft wächst nicht, sondern wird geschädigt. Die grofse Zahl der Unberufenen bringt aber auch die Berufenen um ihren Gewinn. Wenn sich einige rüstige Bergsteiger zusammentun, so kommen sie natürlich ganz anders vorwärts, als wenn sie einem ganzen Trofs gewöhnlicher Bergsteiger zugesellt werden. Aber selbst für die Rüstigeren birgt das heutige Gymnasium in sich grofse Gefahren. Auch das Gedächtnis ist eine edle Kraft, die geübt werden mufs; überangestrengt und noch dazu gezwungen, sich zum Hergeben des Gelernten stets bereit zu halten, drückt es auf die noch edleren Kräfte. Das Zuviel der geübten Kontrolle stört die Entwicklung der in die Seele gepflanzten Keime und hindert sie, mit dem, was sie dort vorfindet, Verbindungen einzugehen. Es gibt feinere Mittel, der Trägheit vorzubeugen, als das allstündliche Kontrollieren und häufige Examinieren. Das Hauptübel unserer Gymnasien aber ist, dafs es ihnen an philosophischer Konzentration fehlt und dafs sie, trotz aller vorgeschlagenen Verbesserungsversuche, immer noch durch eine beschwerende Fülle des Stoffes ihren Mangel an Ideen zu ersetzen suchen. Es ist nicht nötig, dafs der Lehrer fortwährend mit seinen Schülern philosophiere oder dafs der Philosophie im Lehrplan ein so breiter Raum zugewiesen werde wie in Frankreich; aber nur wer in philosophischem Geiste unterrichtet, d. h. zur Durchgeistigung des Wissensstoffes hinstrebt, unterrichtet pädagogisch. Besonders ist es der Unterricht in der Geographie, der Geschichte, den Naturwissenschaften, der Religion, welcher leicht zu einem blofsen Mitteilen und Abfragen von Wissensmaterial werden kann. Leider lassen sich keine scharfen Grenzen ziehen zwischen dem notwendigen und entbehrlichen positiven Wissen. Mag es auch als Hauptaufgabe der Schule gelten, den Kopf zu klären und zum Verstehen geschickt und willig zu machen und den gewonnenen Zuwachs an Kraft und Einsicht für den Ausbau des Innern zu verwerten, sie hat auch die Pflicht, gewisse Kenntnisse zum festen Besitz zu machen. Es ist aber Tatsache, dafs die Pedanten sich im Mitteilen von abfragbarem Wissensstoff nicht genug tun können, während die philosophisch Gesinnten in ihrer vornehmen Verachtung des Stofflichen oft zu weit gehen. »Nicht auf das Viel oder Wenig kommt es an,« sagt Paulsen, »sondern auf die innere Verarbeitung und die Kraft der Verwertung. Es kann jemand selbst ohne die Wissenschaft der Orthographie ein gebildeter Mensch sein.«

Die vorstehenden prinzipiellen Erörterungen über Gymnasialpädagogik finden

in zahlreichen speziellen Artikeln dieser Encyklopädie eine Ergänzung. In dem systematischen Inhaltsverzeichnis und im Autorenregister wird man mit Leichtigkeit alles Gesuchte finden.

Literatur: L. v. Stein, Das Bildungswesen. 2. Aufl. 3 Bde. 1883/84. — A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, in vier Bänden. München. — O. Jäger u. G. Uhlig, Das humanistische Gymnasium. Heidelberg 1890 ff. — Die Verhandlungen über die Direktoren-Versammlungen. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. Braunschweig 1898. — C. v. Dillmann, Die Mathematik als Fackelträgerin einer neuen Zeit. Stuttgart 1889. — M. Guyau, Éducation et hérédité. Paris 1889. — Fr. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. — O. Jäger, Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. — F. Aly, Das Wesen des Gymnasiums. Berlin 1889. — P. Cauer, Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin 1890. — A. Lasson, Sint ut sunt. Für das alte Gymnasium wider die Neuerer. Berlin 1890. — J. Lattmann, Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen 1890. — H. Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle a. S. 1890. — E. Zeller, Gymnasium und Universität. Berlin 1890. — R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 4. Aufl. Leipzig 1890. — G. Neudecker, Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Würzburg 1890. — H. Planck, Das Latein in seinem Recht als wissenschaftl. Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. — O. Willmann, Lesebuch aus Herodot. Ein historisches Elementarbuch. Im Sinne des erziehenden Unterrichts. 5. Aufl. Leipzig 1890. — H. v. Treitschke, Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. 2. Aufl. Leipzig 1890. — R. Eucken, Der Kampf um das Gymnasium. Stuttgart 1891. — O. Jäger, Vergängliches und Bleibendes im humanistischen Gymnasium. Leipzig 1891. — J. Alethagoras, Die Reform unserer Gymnasien. Graz 1892. — K. Reinhardt, Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Frankfurt a. M. 1892. — J. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Marburg 1892. — B. Schwalbe, Der Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich zu dem der fremden Sprachen. 1893. P. A. 705. — A. Fouillée, L'enseignement au point de vue national. Paris 1893. — Fr. Paulsen, Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preufsen. Berlin 1893. — Fr. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 5. Aufl. Berlin 1893. — O. Jäger, Pro domo. Berlin 1894. — J. Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen 1893. — F. W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. 3. Aufl. Gütersloh 1895. — R. H. Greinz, Das Gymnasium und die systematische Verdummung der Jugend. 6. Aufl. München 1895. — Zange, Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den grofsen Aufgaben der Gegenwart. Gotha 1895. — L. Bloch, Für Hellas und Rom gegen Griechisch und Latein. Zürich 1896. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Jerusalem, Die Psychologie im Dienste der Grammatik und Interpretation. Wien 1896. — H. Arjura, Klassisch oder volkstümlich? Leipzig 1896. — O. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897. — H. Keferstein, Aufgabe der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Gneisse, Über den Wert der mathematischen und sprachlichen Aufgaben für die Ausbildung des Geistes. Berlin 1898. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, herausgeg. von O. Willmann. Braunschweig 1898. — P. Cauer, Grammatica militans. Berlin 1898. — F. Bölte, Das klassische Altertum und die höhere Schule. Heidelberg 1899. — A. Fischer, Das künstlerische Prinzip im Unterricht. Gr.-Lichterfelde 1899. — A. Wenzel, Der Todeskampf des altsprachlichen Gymnasialunterrichts. Berlin 1899. — A. Fouillée, Les études classiques et la démocratie. Paris 1899. — M. Schneidewin, Die antike Humanität. Berlin 1899. — A. Fouillée, La réforme de l'enseignement par la philosophie. Paris. — R. Banz, Soll der Unterricht in den klassischen Sprachen den Forderungen der Gegenwart entgegenkommen? 29. Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. 1900. — A. Biese, Pädagogik und Poesie. Berlin 1900. — A. Fischer, Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Gr.-Lichterfelde 1900. — W. Münch, Über Menschenart und Jugendbildung. Berlin 1900. — Neubauer, Die Zukunft des Gymnasiums. Halle 1900. — M. Schmidt, Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht. Leipzig 1900. — O. Weifsenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts. 2 Bde. Berlin 1900 u. 1902. — Fr. Paulsen, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig 1901. — O. Weifsenfels, Die Bildungswirren der Gegenwart. Berlin 1901. — A. Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1882—1901. Leipzig 1901. — O. Kämmel, Der Kampf um das humanistische Gymnasium. Leipzig 1901. — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung. Fünfter Band, erste Abteilung: Geschichte des Gelehrtenschulwesens von H. Bender und das neuzeitliche nationale Gymnasium von G. Schmid. Stuttgart 1901. — Chr. Muff, Humanistische und realistische Bildung. Berlin 1901. — C. v. Dillmann, Schulreden. Stuttgart 1901. — Aly, Humanismus oder Historismus. Marburg 1902. — G. Lambeck, Wie kann das Reformgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? M. h. S. I, 92 ff. — W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Erster Band: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza, Hermann Beyer

& Söhne (Beyer & Mann), 1902. — P. Cauer, Palaestra vitae. Berlin 1902. — J. Ziehen, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Frankfurt a. M. 1902. — L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland. Berlin 1902. — P. Natorp, Was uns die Griechen sind. Marburg 1902. — W. Jerusalem, Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts und die Forderungen der Gegenwart. Wien 1902. — O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2 Bde. 3. Aufl. Braunschweig 1903. — F. Collard, Méthodologie de l'Enseignement moyen. Brüssel 1903. — H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1904. — W. Münch, Aus Welt und Schule. Berlin 1904. — Fr. Paulsen, Das moderne Bildungswesen. (Die Kultur der Gegenwart.) Leipzig 1904. — Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig 1905.

Gr.-Lichterfelde. O. Weifsenfels.

## Gymnasialseminar

1. Geschichte. 2. Rechtsgrundlage. 3. Praxis. 4. Beurteilung.

Der folgende Artikel beschränkt sich im wesentlichen auf die pädagogischen Vorbildungsanstalten für das höhere Lehramt, insofern dieselben mit höheren Lehranstalten selbst in Verbindung stehen. Ausgeschlossen sind daher die pädagogischen Universitätsseminare, über welche der betreffende Artikel zu vergleichen ist, sowie diejenigen mit Schulen verknüpften Seminare, welche lediglich zu weiterer Ausbildung in einem besonderen Fach bestimmt sind, wie das »Königliche Institut zur Ausbildung von Lehrern der neueren Sprachen« zu Berlin oder der Kandidatenkonvikt zu Magdeburg.

**1. Geschichte.** 1. A. H. Francke, F. Gedike und die älteren Seminare für gelehrte Schulen. Die Forderung einer geordneten pädagogischen Vorbildung für das Schulamt ist zuerst von der Reformpädagogik des 17. Jahrhunderts erhoben worden. (Vergl. H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt 1890.) In dem bekannten Bericht der Giefsener Professoren Helwig und Junge vom Jahre 1613 über die neue Lehrmethode Wolfgang Ratichs wird neben einer gründlichen wissenschaftlichen Fachbildung ausdrücklich auch die Erlernung und strenge Befolgung einer Lehrmethode verlangt, welche aus der Natur des zu bildenden Geistes und den Gesetzen, welche den Unterrichtsobjekten selbst innewohnen, erwachsen ist. Die erste praktische Ausführung dieses Gedankens hat dann Ratich selbst in Köthen ins Leben gerufen, wo er in Verbindung mit den dort eröffneten Privatlehrkursen die Gelehrten und Schulmänner, die an die in Anhalt neu errichteten Schulen berufen wurden, teils durch Vorträge und Besprechungen über didaktische Fragen, teils durch Musterlektionen in die Theorie und Praxis des Unterrichts einführte. Doch blieb dieser Versuch zunächst vereinzelt; erst A. H. Francke schuf durch das 1707 in Halle gegründete und mit dem Waisenhaus in Verbindung stehende Seminarium selectum praeceptorum die erste dauernde Organisation für die Vorbildung zum Lehramte. Es erwuchs aus dem schon 1696 begründeten Seminarium praeceptorum, dessen Mitgliederzahl nach und nach bis auf 70, ja 80 und mehr angewachsen war und das auch an der ungleichmäfsigen und zum Teil ungenügenden Vorbildung der Seminaristen litt, und trat mit 10 Mitgliedern ins Leben, deren Zahl sich jedoch bald wieder sehr erheblich vermehrte. (Vergl. O. Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, Halle 1883 und zur Ergänzung W. Fries, Lehrproben 39, 1 ff.) Die Mitglieder waren Studenten, erhielten die Kost im Waisenhause und wurden bei Verleihung von Stipendien bevorzugt. Sie verpflichteten sich auf fünf Jahre. Die Übungen waren teils fachwissenschaftlicher teils praktisch-didaktischer Art und wurden durch vielfaches Hospitieren und eine ausgedehnte, von Inspektoren überwachte Lehrtätigkeit ergänzt. Den einheitlichen Mittelpunkt bildeten die allwöchentlich vom Inspektor abgehaltenen Konferenzen. Cellarius, der zunächst die Leitung übernahm, starb schon im ersten Jahre seiner Wirksamkeit (1707); an seine Stelle trat der Inspektor des Pädagogiums, Hieronymus Freyer (bis 1747), ein ausgezeichneter Schulmann, Verfasser zahlreicher trefflicher Schulbücher und der wesentlich von ihm geschriebenen »Verbesserten Methode des Paedagogii regii«, welche genaue Anweisungen über den Lehrplan und den Unterrichtsgang aller Fächer enthält. Das ihm unterstellte Seminar erscheint durchaus »als ein Gymnasialseminar im besten heutigen Sinne« (Fries). Es hat sich in

der Franckeschen Einrichtung auch unter seinen nächsten Nachfolgern bis zum Tode des jüngeren G. A. Freylinghausen im Jahre 1785 erhalten und ist dann eingegangen. Nach einer Periode, wo das als besondere Abteilung des theologischen Universitätsseminars eingerichtete pädagogische Seminar in eine gewisse, aber sehr lockere Verbindung mit den Franckeschen Stiftungen gebracht war (seit 1826), ist die alte Franckesche Anstalt beinahe 100 Jahre nach ihrem Eingehen von O. Frick in lebenskräftiger Gestalt wieder neu ins Dasein gerufen worden. — Ich übergehe die Versuche J. M. Gesners, der 1737 in Göttingen ein philologisch-pädagogisches Seminar einrichtete, die nicht weitergeführten Anfänge eines Seminars am Philanthropin in Dessau, die vergeblichen Bemühungen des preufsischen Staatsministers v. Zedlitz um Einrichtung pädagogischer Seminarien in Halle.

Als der eigentliche Fortbildner des Seminargedankens ist Fr. Gedike, Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums in Berlin zu bezeichnen. Als Mitglied des 1787 neu errichteten Oberschulkollegiums hat er das Königliche Pädagogische Seminar für gelehrte Schulen zu Berlin begründet, welches noch heute fortbesteht; es ist das erste von Staatswegen gegründete Gymnasialseminar. (Fischer, Das Kgl. Päd. Seminar in Berlin 1787—1887, Z. G. W. XL 1888, 1—42. Vergl. Gedikes Schulschriften II, 112—135). Die Mitglieder hatten wöchentlich 10 Stunden in den verschiedenen Klassen des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu erteilen unter fortlaufender Überwachung des Direktors und einiger hiermit besonders beauftragter Fachlehrer, aufserdem aber fleifsig bei demselben zu hospitieren; um ihnen Übung in der moralisch-pädagogischen Behandlung einzelner Subjekte zu verschaffen, wurden bisweilen Schüler, welche aus bestimmten Gründen besonderer Aufsicht bedurften, ihrer Obhut und seelsorgerischen Einwirkung übewiesen. Jährlich hatten die Seminaristen vier pädagogische Arbeiten einzureichen, welche neben anderen Gegenständen pädagogischer oder schultechnischer Art in gemeinsamen Sitzungen besprochen wurden. Diesen Einrichtungen fügte Gedike 1793 eine philologische Societät hinzu, in welcher philologische Abhandlungen in lateinischer Sprache ausgearbeitet und besprochen wurden. 1793 ging das Seminar mit Gedike vom Friedrich-Werderschen auf das Gymnasium zum grauen Kloster über. Nach Gedikes Tode führte Bellermann das Seminar wesentlich im bisherigen Sinne weiter. 1812 erhielt es eine neue, stark veränderte Instruktion. Die Leitung hatte von nun an kein Gymnasialdirektor, sondern zuerst (1812—1819) Prof. Solger, Mitglied der wissenschaftlichen Deputation, dann Böckh (1819—1857). Die Kandidaten, die 4 Jahre lang Mitglieder blieben, wurden an 4 Berliner Gymnasien verteilt, an deren jedem sie ein Jahr lang tätig waren; dadurch mufste freilich die Einheit der Leitung, sowie das lebhafte Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Mitglieder und die Förderung, welche in der Gemeinsamkeit des Wirkens und Strebens liegt, verloren gehen. Sie hospitierten bei tüchtigen Lehrern, hatten innerhalb der 4 Jahre 6 gröfsere Arbeiten teils wissenschaftlichen teils pädagogischen Inhalts zu liefern und erteilten sechs wöchentliche Lehrstunden in mittleren und oberen Klassen unter Aufsicht des Direktors und des Fachlehrers; aufserdem mufsten sie von Zeit zu Zeit besondere Probelektionen in Gegenwart des Seminardirektors über ein von diesem ausgewähltes Thema vor einer dazu bestimmten Schulklasse auf Grund einer vorher eingereichten Präparation geben. Merkwürdigerweise war es Vorschrift, dafs die sachliche Beurteilung der Lehrstunde in der philologischen, die unterrichtliche in der pädagogischen Societät erfolgen sollte. Allmählich trat das pädagogische Interesse des 18. Jahrhunderts mehr und mehr hinter dem philologischen des 19. zurück, und unter Boeckhs Leitung gewann das Seminar einen rein philologischen Charakter. Nach seinem Tode (1867) wurde Bonitz zur Leitung des Gymnasiums zum grauen Kloster und zugleich des Seminars berufen. Das von ihm verfafste neue Seminarstatut, das 1869 bestätigt wurde, betonte wieder stärker den pädagogischen Teil der Aufgabe. Die Mitgliedschaft sollte höchstens 3 Jahre dauern; die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden blieb 6, die Maximalzahl der wöchentlichen Lehrstunden sollte 15 betragen. Die Kandidaten wurden verpflichtet zu hospitieren. Jährlich hatten sie eine fachwissenschaftliche

und eine pädagogische Arbeit zu verfassen; in der letzteren sollte keine allgemeine Frage, sondern ein spezielles Thema behandelt werden, das zu der Lehrtätigkeit des Kandidaten in Beziehung stände. Seminarsitzungen sollten alle 14 Tage stattfinden und der Kritik der eingereichten Abhandlungen sowie wissenschaftlichen und didaktischen Erörterungen gewidmet sein. Daneben aber führte Bonitz kritisch-exegetische Übungen ein, die mit dem Unterricht in keiner Beziehung standen, und auch seine Nachfolger (Kiefsling, Klix, Fürstenau, Kern) haben mit Ausnahme des Erstgenannten daran festgehalten.

Nach dem Muster des Berliner Seminars wurden auch in anderen preufsischen Provinzialhauptstädten Seminare für gelehrte Schulen eröffnet. So in Stettin 1806 aus den Mitteln des Marienstifts, in Breslau 1813, in Königsberg 1861, seit 1884 in Magdeburg, Danzig, Posen, Cassel, Münster und Koblenz. In allen diesen Seminarien erhalten Kandidaten, welche die Lehramtsprüfung gut bestanden haben, unter der Leitung bewährter Schulmänner, meist der Provinzialschulräte, in statutarisch geordneter Weise die allgemeine pädagogische Ausbildung, während sie gleichzeitig an einer höheren Schule des Ortes unter Oberaufsicht des Seminardirektors und des betreffenden Schuldirektors eigene Unterrichtsversuche anstellen. Die Dauer des Kursus beträgt ein Jahr, die ordentlichen Mitglieder, auf je 6 beschränkt, erhalten Stipendien. Dazu tritt das Seminar am Gymnasium zu Göttingen, das seinen Ursprung dem Direktor Ferd. Ranke verdankt und dann vom Staate Hannover übernommen wurde (vergl. Hampke, Neue Jahrb. 126).

2. O. Frick, H. Schiller und die neueren Gymnasialseminare. Die bestehenden Seminare für gelehrte Schulen konnten dem Verlangen nach einer geordneten pädagogischen Vorbildung der Lehrer des höheren Schulamts nur unvollkommen genügen, schon deshalb, weil die grofse Mehrzahl der auszubildenden Kandidaten von der Wohlthat dieser Einrichtung ausgeschlossen blieb. Dazu kommt, dafs die Zwiespältigkeit der Leitung, die Trennung der theoretischen Ausbildung von der praktischen eine in einheitlichem Geist gehaltene, planmäfsig durchgeführte Anleitung kaum zuläfst. Dieser Mangel wurde um so fühlbarer, je mehr man erkannte, dafs das in Preufsen als Ersatz der Seminarbildung eingeführte sog. Probejahr dem damit verbundenen Zweck nur ungenügend zu entsprechen vermochte. Es erwuchs mehr und mehr die Einsicht, dafs eine ausreichende praktisch-pädagogische Vorbildung für das höhere Lehramt in einer angemessenen Vermehrung und zugleich einer zweckmäfsigen Ausgestaltung der Seminare gesucht werden müsse. Es kann an dieser Stelle auf die öffentliche Erörterung der Seminarfrage, die ja nur einen Teil der Schulreformfrage bildet, in der Literatur und auf amtlichen wie aufseramtlichen Versammlungen nicht eingegangen werden. In H. Schillers Schrift über Pädagogische Seminarien S. 22 ff. sowie in dem Buche von Fries über die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt S. 83 ff. sind die wichtigsten Stimmen vom alten Pölitz an (1806) und Herbart bis auf Otto Schultz (1836) und Mützell (1853) und wieder in den siebziger und achtziger Jahren von Beyer, Schiller, Erler, Perthes, Frick, Alexi, H. Meier, Zange, von Sallwürk, Schrader, Steinmeyer übersichtlich verzeichnet. (S. Rein, Am Ende der Schulreform, Anhang. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Mehr als diese Diskussionen wirkte das mafsgebende Beispiel O. Fricks in Halle und H. Schillers in Giefsen, welche vorbildliche Anstalten dieser Art errichteten und durch die Tat zeigten, was mit ihnen zu leisten sei. Den ersten Anstofs gab O. Frick, welcher in dem von ihm 1881 erneuerten und gemäfs der Entwicklung der neueren Pädagogik unter Herbarts Einflufs angemessen umgestalteten Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen eine zur Nachahmung anregende Musteranstalt ins Leben rief. Die Anleitung der Kandidaten ist hier nach der praktischen Seite planmäfsig und einheitlich angeordnet. In erster Richtung besteht sie a) in der Einführung aller Kandidaten in die allgemeinen, auf Ethik und Psychologie begründeten pädagogischen und didaktischen Grundsätze durch den Direktor der Stiftungen, b) in einer auf methodische Unterweisung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gerichteten Anleitung durch den Direktor der Stiftungen und die Leiter der zuge-

hörigen höheren Einzelanstalten sowie einzelner Lehrer, c) in einer planmäſsigen Einführung in die pädagogisch-didaktische Literatur. In praktischer Hinsicht erfolgt sie a) durch die Anschauung eines wohlorganisierten Unterrichts bei planmäſsigem Hospitieren, b) durch Musterlektionen der Seminarlehrer, c) durch eigene Unterrichtsversuche der Kandidaten, zunächst dauernd in den ihnen zugeteilten Stunden und Klassen, später vorübergehend in anderen Lektionen und Klassen. Doch hat man die letztere Einrichtung, welche nicht ohne Schwierigkeiten ist, mit Rücksicht auf den geordneten Unterrichtsbetrieb bald fallen lassen; daſs jene Schwierigkeiten nicht unüberwindlich sind, haben anderwärts angestellte Versuche gezeigt. Die Kandidaten sind in Fachgruppen geteilt; an der Unterweisung in der allgemeinen Didaktik sind alle beteiligt, an der in spezieller Methodik nur die betreffenden Gruppen.

Gröſsere Abhandlungen werden von den Mitgliedern nicht verlangt, wohl aber schriftliche Dispositionen und Präparationen zu bestimmten Lehrstunden. Die Einzelheiten des methodischen Verfahrens sind aus Fricks Schrift über das Seminarium praeceptorum und aus zahlreichen Mitteilungen in den Lehrproben zu ersehen. Groſsen Wert legte Frick auf den Gesichtspunkt der Einheit aller Erziehungsarbeit und veranlaſste daher die Kandidaten, sich auch mit Geschichte und Methodik des deutschen Volksschulunterrichts bekannt zu machen und durch Unterrichtsbesuche in den Volksschulklassen der Stiftungen mit der Unterrichtsarbeit der Volksschule Fühlung zu gewinnen. Doch verkannte er keineswegs, daſs der höhere Unterricht schon durch seine Objekte der Methodik neue und eigenartige Aufgaben stellte und daſs dem Lehrer ein höherer Grad von Freiheit der individuellen Entfaltung gewährt werden müsse, als es die allgemeine normative Schulung der Volksschulseminare zu geben vermag. Die ausgezeichnete Wirksamkeit des von der kraftvollen, ideenreichen Persönlichkeit Fricks getragenen Seminars lenkte bald die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich und wirkte anregend und befruchtend auf die obersten Schulbehörden Preuſsens.

Neben Frick wirkte gleichzeitig in ähnlichem Sinne in Gieſsen H. Schiller als Leiter des dortigen Seminars, welches bereits 1876 errichtet und von Anfang an mit dem Gymnasium in enge Verbindung gebracht war. Im Jahre 1884 erklärte die Konferenz der groſsherzoglich hessischen Gymnasialdirektoren es allseitig für zweckmäſsig, daſs tunlichst sämtliche Lehramtsbewerber einen einjährigen Seminarkursus durchmachten. Zur Ermöglichung dieses Wunsches diente die Errichtung eines zweiten Seminars, das zuerst nach Worms und dann nach Darmstadt gelegt wurde, und die Neuorganisation des Gieſsener durch die vom Ministerium erlassenen neuen Satzungen vom Jahre 1889.

Dem Vorgange Hessens folgte Preuſsen. Hier legte der Kultusminister v. Goſsler am 6. März 1889 im Abgeordnetenhause die Grundzüge der von ihm beabsichtigten Reform der praktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten dar: Ausdehnung der Vorbereitungszeit auf 2 Jahre, Einfügung einer Zwischenstufe zwischen Universität und Probejahr durch Einrichtung einer für alle Kandidaten ausreichenden Zahl von Gymnasialseminaren in allen Provinzen der Monarchie. Eine nach Einforderung von Gutachten bedeutender Fachmänner ausgearbeitete neue Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen erschien am 15. März 1890, und mit Beginn des neuen Schuljahres (Ostern 1890) traten 35 Gymnasialseminare ins Leben. 1903 bestanden — auſser den 11 Königlichen Seminaren (s. o.), dem Königlichen Institut zur Ausbildung von Lehrern neuerer Sprachen zu Berlin und dem Kandidatenkonvikt zu Magdeburg — 44 Gymnasialseminare.

Ostern 1891 schloſs sich das Groſsherzogtum Sachsen-Weimar in Verbindung mit dem Herzogtum Sachsen-Meinigen dem preuſsischen System der praktischen Vorbildung an mit der Einrichtung eines gemeinsamen Seminars am Gymnasium zu Jena, nachdem die von dem Direktor des letzteren im Herbst 1890 probeweise versuchte Durchführung seminaristischer Einrichtungen die Gutheiſsung der Regierungen erhalten hatte. Auch in anderen norddeutschen Staaten wurden entsprechende Veranstaltungen zur zweijährigen Vorbildung der Kandidaten getroffen, wenn auch nicht durch Gründung besonderer [illegible]n.

Bayern hat seit 1897 eine Reihe von Gymnasialseminaren. Über die Einrichtungen in Württemberg sind die Mitteilungen von Klett (Lehrproben, Heft 65) zu vergleichen. Österreich gehört nicht in den Rahmen dieses Werkes. Gleichwohl sei hier wenigstens verwiesen auf die Aufsätze von J. Loos (Zeitschr. f. österr. Gymn. 1894. 1895. 1896), in welchen über die am Staatsgymnasium zu Wien angestellten Versuche berichtet wird.

**2. Die bestehenden Seminarordnungen.** a) Hessen. Die Satzungen der pädagogischen Seminarien für höhere Lehranstalten im Grofsherzogtum Hessen vom 20. April 1889 bezeichnen als Aufgabe derselben die Bekanntmachung der Kandidaten mit der pädagogischen Theorie, die Förderung ihrer fachwissenschaftlichen Bildung für die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung und Anleitung zur praktischen Anwendung der gewonnenen Kenntnisse. Die Seminarien werden mit höheren Lehranstalten verbunden und sind dem Ministerium unterstellt. Aufgenommen werden nur Kandidaten, welche die Prüfung für das höhere Lehramt vollständig bestanden haben. (§ 1—3.) Die Einführung in die theoretische Pädagogik erfolgt durch den Direktor, die Anleitung für Anwendung der Fachkenntnisse für die Schulzwecke, sowie die spezielle methodische Unterweisung entweder durch den Direktor oder durch die mit der Anleitung der Seminar-Mitglieder beauftragten Lehrer unter Oberaufsicht des Direktors. Dem allmählich zu immer gröfserer Selbständigkeit sich gestaltenden Unterricht seitens der Seminaristen geht ein Hospitieren bei den sie anleitenden Lehrern voraus (§ 5). Ist die Einführung in den betreffenden Lehrgegenstand gehörig vollzogen (durch Belehrung und vorbildlichen Unterricht), so werden von jedem Mitglied der betreffenden Fachgruppen mindestens 3 Probelektionen in Gegenwart des Direktors, des Fachlehrers sowie der beteiligten Mitglieder abgehalten und beurteilt (§ 6). Wöchentlich einmal oder öfter werden in besonderen Seminarsitzungen eingereichte pädagogische Abhandlungen (jedes Mitglied hat eine solche über ein mit dem Direktor vereinbartes Thema zu liefern, § 8) beurteilt, oder pädagogische Fragen über Theorie und Praxis des Unterrichts, über Unterrichtsliteratur, Beobachtungen aus der Seminarpraxis u. a. erörtert (§ 7).

b) Preufsen. Die Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890 bestimmt, dafs behufs der Anstellungsfähigkeit an höheren Schulen sämtliche Kandidaten nach bedingungslos bestandener wissenschaftlicher Prüfung für ihren künftigen Beruf sich praktisch vorzubilden haben (§ 1). Die praktische Ausbildungszeit dauert 2 Jahre und besteht aus einem Seminarjahr und einem darauf folgenden Probejahr. Das erstere wird an einem der vorhandenen pädagogischen Seminare oder an einer für diesen Zweck eingerichteten höheren Lehranstalt abgehalten. Hier werden die Kandidaten mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt gemacht sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer befähigt. (§ 2.) Über die Einrichtung des an das Seminarjahr sich anschliefsenden Probejahrs vergl. den entsprechenden Artikel. Die Anmeldung zum Seminarjahr erfolgt spätestens 4 Wochen vor Anfang des Sommer- oder Winterhalbjahrs beim Provinzialschulkollegium der betreffenden Provinz. (§ 3.) Kandidaten, gegen deren sittliche Unbescholtenheit erhebliche Zweifel vorliegen, werden von der Zulassung ausgeschlossen. Das Provinzialschulkollegium bildet vor jedem Schulhalbjahre entsprechende Fachgruppen von Seminaristen und überweist diese den einzelnen hierfür bestimmten Anstalten; es sollen durchschnittlich je 6 Kandidaten jährlich einer jeden zufallen. (§ 4.) Der Direktor und die von der Oberbehörde besonders beauftragten Lehrer tragen die Verantwortlichkeit für die planmäfsige Unterweisung und Übung der Kandidaten nach folgenden Bestimmungen:

Allwöchentlich finden unter Leitung des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer planmäfsig geordnete pädagogische Besprechungen statt. Gegenstände derselben sind die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik, ferner die Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lehrstunden; weiterhin kurze Referate der Seminaristen pädagogischen oder schultechnischen Inhalts, endlich eine drei Monate vor Schlufs des Seminarjahrs von jedem Seminaristen einzuliefernde Arbeit über eine von dem Direktor gewählte konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe. In engem Zusammenhang mit diesem Lehrgang steht die praktische Beschäftigung der Seminaristen. Sie besteht im ersten Vierteljahr lediglich in dem Besuch von Unterrichtsstunden des Direktors und der von diesem bezeichneten Lehrern, vom zweiten Vierteljahr an in eigenen Lehrversuchen der Seminaristen, die nach Zeit und Umfang sich allmählich erweitern und zu denen schriftliche Vorbereitung nach Anweisung des beaufsichtigenden Lehrers, soweit der Unterrichtsstoff es zuläfst, gefordert wird. Die Unterrichtserteilung vollzieht sich unter steter Leitung des Direktors oder eines beauftragten Lehrers und ist für jeden Kandidaten auf 2—3 Stunden wöchentlich zu bemessen. Die Kandidaten erhalten Gelegenheit sich mit dem Gebrauch der Unterrichtsmittel vertraut zu machen, werden an der Leitung von Arbeits- und Spielstunden beteiligt, sowie zum Turnunterricht und den Schulausflügen herangezogen, haben auch den Klassenprüfungen und den Lehrerkonferenzen beizuwohnen. Das zeitweise Hospitieren an

Lehrerseminaren und Volksschulen wird je nach Tunlichkeit empfohlen. Über die Art der den Kandidaten vom Direktor und den Fachlehrern zu erteilenden Weisungen und Belehrungen enthält die Ordnung nähere Vorschriften. (§ 5.) — Vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres erstattet der Direktor an das P. Sch.-K. Bericht über die Führung der Kandidaten, ihre Tüchtigkeit, ihr Streben und über die erreichte Stufe der praktischen Ausbildung. Beizufügen sind dem Bericht die pädagogischen Arbeiten der Kandidaten mit dem Urteil des Direktors, sowie die Meldungen der Kandidaten zum Probejahr. Denjenigen, welche das P. Sch.-K. in Übereinstimmung mit dem Bericht des Direktors für ungeeignet zum Lehrerberufe hält, hat es von der Weiterverfolgung der begonnenen Laufbahn abzuraten. — Nach Ablauf des Seminarjahrs werden die Kandidaten zur Fortsetzung ihrer Vorbereitung einer anderen Vollanstalt der Provinz überwiesen,*) wo sie unter Leitung des Direktors und der Ordinarien und Fachlehrer mit gröfseren zusammenhängenden Lehraufgaben nach Mafsgabe der in der genannten Ordnung § 8 ff. aufgestellten Grundsätze betraut werden. Erst nach erfolgreich abgelegtem Probejahr wird den Kandidaten die Anstellungsfähigkeit zugesprochen.

c) Weimar und Meiningen. Das gemeinschaftliche Seminar in Jena nimmt dadurch eine eigenartige Stellung ein, dafs es mit dem von V. Stoy einst gegründeten, jetzt von Rein geleiteten Pädagogischen Universitätsseminar in Beziehung gesetzt ist. Nach der Grofsh. Weimarischen Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 17. April 1891 ist der Zweck des Seminarjahres Einführung in die Lehre und Übung des erziehenden Unterrichts an höheren Schulen. Diesem Zweck dient der Eintritt der Kandidaten in das mit dem Grofsh. Gymnasium in Jena verbundene Gymnasialseminar und die Teilnahme an den Übungen des Pädagogischen Universitätsseminars. Das Verhältnis ist so gedacht, dafs die Kandidaten durch den Besuch der Vorlesungen des Leiters des Universitätsseminars und der theoretischen Besprechungen in den Seminarsitzungen in die allgemeine Theorie der Pädagogik eingeführt werden und zugleich durch Übernahme einer kleineren Unterrichtsaufgabe an der Seminarschule während des ersten Halbjahrs — alles das neben dem Besuch des Gymnasialseminars — die erste Übung im Elementarunterricht und einen Einblick in den Lehrorganismus der Volksschule gewinnen. Die Aufgabe des Gymnasialseminars ist ähnlich wie in Preufsen bestimmt, doch mit bemerkenswerten Abweichungen im einzelnen. So wird ein Teil der Gegenstände, mit denen die Seminarkonferenz nach der preufsischen Ordnung (§ 5a vorl. Abs.) sich zu beschäftigen hat, dem Probejahr überwiesen. Die Kandidaten werden nicht nur an der Aufsicht der Spiele u. dergl. beteiligt, sondern erhalten auch einzelne Schüler zur erziehlichen Beeinflussung zugewiesen. Es fehlt die Bestimmung, dafs die eigenen Unterrichtsversuche der Seminaristen erst im zweiten Vierteljahr beginnen dürfen; für diejenigen Kandidaten, welche im Zeichnen ungeübt sind, ist durch einen vom Zeichenlehrer des Gymnasiums zu erteilenden Kursus im perspektivischen und Planzeichnen Gelegenheit gegeben, sich im körperlichen Sehen zu üben und die Fähigkeit der Veranschaulichung des Unterrichts durch Zeichnungen an der Wandtafel zu erwerben. Endlich verdient Beachtung, dafs die Unterrichtsbehörde sich vorbehält, in einzelnen Fällen auf Grund ausgezeichneter Leistungen und Fähigkeiten eines Kandidaten, einen Teil der zweijährigen Ausbildungszeit zu erlassen.

d) Bayern. Für die Lehramtskandidaten der philologisch-historischen Fächer besteht seit 1897 die Verpflichtung zur Teilnahme an einem einjährigen Seminarkursus. Die Bestimmungen sind im wesentlichen der preufsischen Ordnung nachgebildet. Die Leitung hat der Rektor des Gymnasiums, dem einer der Lehrer zur Seite steht. Die Sitzungen finden wöchentlich mindestens einmal statt. Die Kandidaten führen über alle Vorgänge während des Kursus ein Tagebuch, das auch zeitweise von dem Rektor oder dem Seminarlehrer eingesehen werden kann; über ihre Beobachtungen während des Hospitierens erstatten sie Bericht. Der eigene Unterricht beginnt frühzeitig und zwar zuerst in der Klasse des Seminarlehrers; gegen Schlufs des Kursus sollen die Seminaristen auch Gelegenheit zu selbständiger Unterrichtserteilung auf einem kleinen, in sich abgeschlossenen Unterrichtsgebiet erhalten. Sie haben eine gröfsere pädagogische Arbeit einzuliefern. Am Schlufs des Kursus erhalten sie ein Zeugnis (Vergl. Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königr. Bayern. 1897, No. 4).

**3. Praxis.** Die gemeinsamen Merkmale der neueren Seminare im Unterschied von den älteren sind die grundsätzliche Einheit der Leitung, die organische Verbindung mit höheren Unterrichtsanstalten und die innige Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis. Ebenso sind ihnen gemeinsam die wesentlichsten Mittel der Unterweisung, die Anschauung vorbildlichen Unterrichts, die fachmännisch geleitete Übung durch eigene Unterrichtsversuche und die Einführung in die allgemeine wie besondere Unterrichtslehre durch die toren und Fachlehrer. Daneben bemerkenswerte Verschiedenheiten. die beiden Musterseminare in H Giefsen sind Anstalten von Eigenart, denen teils die ä gungen, teils die Persön

*) Nur dem seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen in Halle ist es gestattet, die Kandidaten auch während des Probejahrs zu beschäftigen.

gründer einen ganz individuellen Charakter verliehen haben. Allein in Giefsen ist die fachwissenschaftliche Weiterbildung der Kandidaten, doch in engster Beziehung zu den Aufgaben des Unterrichts, der Seminarerziehung eingegliedert. Es bestehen hier unter der Leitung von Fachlehrern besondere Abteilungen für altphilologische, neuphilologische, naturgeschichtliche, mathematisch-physikalische Studien, in welchen die Kandidaten Gelegenheit erhalten, die auf der Universität erworbenen Fachkenntnisse zu erweitern und didaktisch nutzbar zu machen (vergl. Hüter, Altphilologisch-didaktische Übungen, als Teil des pädag. Seminars für das höh. Lehramt, Lehrpr. 35, 23 und über die Arbeiten der mathem.-physik. Abteilung Noack in Poskes Ztschr. für physik. und chem. Unterricht 3, 104, Loos 43, Collard 135). Ebenso besteht eine Turnabteilung zur Ausbildung der Kandidaten zur Leitung des Turnunterrichts. Auch lernen alle Kandidaten während des ganzen Jahres den Geographieunterricht, gegen Ende des Jahres auch den Zeichen- und naturgeschichtlichen Unterricht kennen, die Geographie wegen des assoziierenden Charakters dieses Faches, also mit Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichts, die beiden anderen Fächer wegen ihrer Wichtigkeit für die Ausbildung der Anschauung und des körperlichen Sehens. Das Giefsener Seminar zeigt die gröfste Vielseitigkeit und systematische Selbständigkeit der seminaristischen Ausbildung, aber auch die strengste Gebundenheit, es verpflichtet die Kandidaten zur Aufwendung aller ihrer Kräfte für die gebotene Arbeit, ohne der individuellen Neigung Spielraum zu gestatten.

Der einzigartige Vorzug des Halleschen Seminars besteht in seinem Anschlufs an den reichgegliederten Organismus der Franckeschen Stiftungen, welche für fast alle Arten höherer und niederer Schulen und Erziehungsanstalten Muster darbieten und deren Verwertung für die Zwecke des Seminars gestatten. An diesen verschiedenen und doch zu einem grofsen Organismus verbundenen und einer einheitlichen Oberleitung unterstellten Lehr- und Erziehungsanstalten läfst sich Ähnlichkeit und Verschiedenheit des Unterrichtsverfahrens an den verschiedensten Schulen, zugleich aber auch die grundsätzliche Einheit aller Unterrichtsarbeit unmittelbar zur Anschauung bringen. Ferner dient die Verwendung der Kandidaten bei der erziehlichen Arbeit und Aufsicht der Internate (Waisenanstalt, Pensionsanstalt und Alumnat des Pädagogiums), die längere Dauer der Ausbildungszeit, die gleichzeitige Vereinigung mehrerer Generationen bei der Unterrichtsarbeit, die lebendige Fühlung zwischen den Kandidaten und den aus dem Seminar hervorgegangenen angestellten Lehrern an den Schulen der Stiftungen der Ausbildung einer lebendigen Überlieferung und fester Gewöhnungen.

Über die von ihm geübte Praxis am Stettiner Seminar gibt Direktor Muff drei eingehende Berichte in der Z. f. G.-W. Seiner am Schlufs gegebenen übersichtlichen Zusammenfassung entnehmen wir folgende Hauptsachen. Praktische Beschäftigung: 6—8 Wochen Hospitieren von der untersten Vorklasse an möglichst in allen Klassen und Gegenständen. Neben dem Hospitieren vom zweiten Vierteljahr an selbständiger Unterricht der Kandidaten in 3—4 Lehrstunden wöchentlich unter Anleitung und Aufsicht des Fachlehrers. Wechsel in jedem Quartal. Probelektionen vom zweiten Vierteljahr an, insgesamt 10 von jedem Kandidaten. Eingehende Besprechung in der Seminarkonferenz. Selbstkritik, Kritik der anderen, Zusammenfassung durch den Direktor. Protokollführung der Kandidaten. Teilnahme derselben an den Turn- und Spielstunden, Schulausflügen, Morgenandachten, Lehrersitzungen. Theoretische Unterweisung: In zweistündigen wöchentlichen Seminarkonferenzen Einführung in Erziehungs- und Unterrichtslehre durch Vorträge der Lehrer und Berichte der Kandidaten, an der Hand von Schillers Lehrbuch, Ergänzungen durch Schrader und Kern. Rückblicke auf ältere Pädagogen, Würdigung Herbarts und seiner Schule, genauere Bekanntschaft mit Willmann, Lange, Wiget. Verhandlungen der Direktorenkonferenzen, Aufsätze in Zeitschriften, gründliche Einführung in die Lehrproben und Lehrgänge. Freier Vortrag, Besprechung, Protokoll. Die Aufgaben für die pädagogischen Schlufsarbeiten mit Berücksichtigung der Wünsche der Kandidaten vom Direktor gestellt und im Einverständnis

mit den Seminarlehrern beurteilt. In den Mittelpunkt des Interesses die neuere auf Herbart gegründete Pädagogik gestellt zu haben, rechnet Muff sich zum Verdienst.

Am Jenaer Seminar wird längeres Hospitieren vermieden. Die Kandidaten wohnen zunächst dem Unterricht einer der unteren Klassen in der Mehrzahl der Fächer bei. Bald eintretende Unterrichtsversuche unter Leitung des Fachlehrers, Probelektionen in Gegenwart des Direktors von der dritten Woche an, regelmäfsige Beurteilung derselben in anschliefsenden Sitzungen wie oben. Konzentration auf eine Klasse und wenige Fächer. Im zweiten Vierteljahr Übergang zu einer der mittleren Klassen, im dritten zu einer weiteren, im vierten zur Untersekunda, verbunden mit Hospitieren in den oberen Klassen. Auf gründliches Einleben in einzelne Teile des Lehrplans und ihre Methodik wird mehr gesehen, als auf Vollständigkeit der Anschauung bei häufigem Wechsel. Im ersten Halbjahr gleichzeitig Unterrichtserteilung an der Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars in 2—3 Stunden, im zweiten ebenso im Gymnasium mit 3—4 Stunden unter Aufsicht der Fachlehrer. Teilnahme am Schulleben wie im Muffschen Seminar, aufserdem Nachhilfe und erziehliche Beeinflussung einzelner den Kandidaten zugewiesener Schüler im Privatverkehr. Theorie: Theoretische Unterweisung in wöchentlichen Sitzungen; Einführung der Kandidaten in die Geschichte der Pädagogik, in die Hauptgedanken des Herbartschen Systems der Pädagogik auf Grund der Herbartschen Hauptschriften, in die allgemeine und besondere Didaktik im Anschlufs an Wiget, Lange, Frick, Willmann u. a., sowie die Handbücher von Schiller, Schrader, Kern. Vertiefung der theoretischen Bildung durch den Besuch der öffentlichen Universitätsvorlesungen des Direktors des pädagogischen Universitätsseminars. Vorträge des Direktors wechseln mit Referaten der Kandidaten, wie in Stettin. Schlufsarbeiten ebenso. An der Ausbildung der Kandidaten nehmen die Lehrer des Gymnasiums, auf deren Klassen und Fächer sich die Seminarpraxis erstreckt, sämtlich teil. Gegenstand einer Probelektion bildet stets die lehrplanmäfsige Unterrichtsaufgabe der betr. Lehrstunde. Das Seminar ist dem Anstaltsorganismus fest eingefügt.

Auch über die Praxis mehrerer andrer Seminarien liegen jetzt Berichte vor; vergl. darüber die Literatur-Übersicht.

**4. Beurteilung.** Naturgemäfs ist die Auffassung der Aufgabe und die Form ihrer Durchführung sehr verschieden; und sie mufs verschieden sein, nach der Persönlichkeit des Leiters, der für seine nicht leichte Aufgabe ein reichliches Mafs von Bewegungsfreiheit beanspruchen darf und auch seinerseits seinen Mitarbeitern zugestehen wird. Jedenfalls beweisen die Erfahrungen, dafs das Gymnasialseminar auf einem gesunden und fruchtbaren Gedanken beruht und reichen Segen zu stiften vermag. Uns ist kein Mittel bekannt, welches zur Lösung des schwierigsten Teiles der Schulreformfrage, der Heranbildung eines tüchtigen, von pädagogischem Geist getragenen Lehrerstandes mehr beizutragen vermöchte, wenn die Leitung in den rechten Händen liegt und in rechtem Geiste gehandhabt wird. Die Besorgnis, die seminaristische Schulung könnte zu einseitiger formaler Ausbildung führen, hat weder im Wesen der Sache noch in den Vorschriften der Seminarordnungen eine ausreichende Begründung. Diese geben nur die Aufgabe und die allgemeinen Mittel und Wege der Durchführung an; im einzelnen lassen sie den Leitern je nach ihren pädagogischen Überzeugungen grofse Freiheit; sie könnten für eine mechanisch-bürokratische Lösung der Aufgabe nicht verantwortlich gemacht werden. Die von manchen Seiten befürwortete Verlegung der pädagogisch-didaktischen Vorbildung auf die Universität erscheint nicht ratsam. Aufgabe der Universität ist es, eine gründliche Fachbildung zu geben in Verbindung mit allgemeiner philosophischer Schulung. Die hierfür gebotene Zeit darf nicht durch verfrühten Eintritt in die pädagogische Praxis verkürzt und beschnitten werden. Auch vermögen die kleinen mit pädagogischen Universitätsseminarien in Verbindung gesetzten, ad hoc gebildeten Übungsklassen die Bedingungen eines wirklichen Schullebens nicht zu gewähren. Soll Theorie und Praxis in lebendige Wechselwirkung treten, so mufs die Anschauung eines lebendigen Schul-

organismus und die Einführung in denselben mit der theoretischen Anleitung Hand in Hand gehen. Um so mehr wird man betonen, dafs auf den Universitäten die philosophischen Hilfsdisziplinen der Pädagogik, besonders Ethik und Psychologie von den jungen Leuten gründlich, weit gründlicher als es durchschnittlich geschieht, betrieben werden und dafs die Prüfungskommissionen auf den Nachweis entsprechender Ausbildung in diesen Fächern erhöhtes Gewicht legen müssen; ebenso wird die Geschichte der Pädagogik der Universität zufallen. (S. Päd. Univ.-Seminar.)

Gewifs hat der Seminarbetrieb für eine Lehranstalt immer mancherlei Unannehmlichkeiten zur Folge und stöfst daher auch hier und da auf die Abneigung der Lehrer: Störungen des Unterrichts sind schwer vermeidlich, Fehler der Kandidaten können den regelmäfsigen Fortschritt hemmen, ja selbst der Disziplin gefährlich sein. So mag es denn den Fachlehrer zuweilen verstimmen, dafs der ruhige Gang des Unterrichts unterbrochen wird, oder dafs er der jugendlich unreifen Kritik von Anfängern ausgesetzt wird, die von den eigentlichen Schwierigkeiten des Lehrberufs noch keine ausreichende Vorstellung haben oder auch mit dem naiven Stolz des Akademikers auf seine Tätigkeit herabsehen. Das Seminar wird dann wohl als ein dem Zweck der Anstalt nachteiliges, besonders privilegiertes Einschiebsel, als ein Staat im Staate angesehen. Andrerseits darf erwartet werden, dafs die Verbindung eines Seminars mit der Anstalt, die unmittelbare Berührung mit jungen Leuten, die mit ungebrochener Frische in den neuen Beruf eintreten, die Notwendigkeit, sich auf Besuche der Kandidaten und Seminarleiter zu rüsten, eine belebende und fördernde Wirkung auf den Lehrbetrieb ausüben wird. Es wird allerdings danach zu streben sein, dafs sich das Seminar der Anstalt möglichst organisch einfügt; dafs die unter umsichtiger Anweisung der Fachlehrer anzustellenden Unterrichtsversuche der Kandidaten sich ausschliefslich im Rahmen der lehrplanmäfsig zu behandelnden Lehraufgaben halten; dafs ihre kritischen Neigungen von vornherein zurückgedämmt werden und die berechtigte Empfindlichkeit der älteren Lehrer in taktvoller Weise geschont wird; dafs die Kandidaten am Schulleben teilnehmen, an den Jugendspielen sich beteiligen, bei Vertretungen aushelfen, auch wohl die Förderung und Überwachung zurückgebliebener Schüler übernehmen. Dann wird das Seminar sogar als ein wertvolles Förderungsmittel der Anstaltszwecke erscheinen.

Die Seminararbeit zerfällt im wesentlichen in das Hospitieren, den eigenen Unterricht der Seminarmitglieder, die theoretische Unterweisung und die theoretischen Arbeiten der Kandidaten. Das Hospitieren ist gewifs von grofsem Wert — fehlt doch dem Lehrer im späteren Berufsleben meist die Möglichkeit, die Lehrweise der Berufsgenossen mit dem eigenen Unterricht zu vergleichen, und die sich daraus ergebende nützliche Anregung zur Selbstkritik. Der Seminarkandidat hat diese Möglichkeit und er mufs sie ausnutzen. Er wird auch hier der Anleitung bedürfen, der Hinweise auf das, worauf es ankommt; es empfiehlt sich auch, ihn zu kürzeren oder längeren, jedenfalls objektiv gehaltenen Berichten über den Gang der angehörten Stunden zu veranlassen; so hilft man ihm, das drohende Gespenst der Langenweile zu verscheuchen und möglichst viel Frucht aus dem Gesehenen zu ziehen. Von besonderer Bedeutung sind naturgemäfs die Stunden der Seminarlehrer, die diese dazu benutzen, um die Theorie in der praktischen Anwendung zu zeigen. Dazu tritt der Besuch anderer Lehrer, zunächst in denselben Fächern, wie sie der Kandidat vertritt, dann aber auch in anderen Unterrichtsgegenständen; denn es kommt für ihn darauf an, von dem gesamten Unterrichtsbetrieb der Anstalt eine Vorstellung zu gewinnen. Dafs dabei die Elementarschule, also die Vorschule oder eine Volksschule, eine besondere Rolle spielt, da hier die einfachsten Grundformen der Unterrichtstechnik am klarsten zu erkennen sind, ist mit Recht oft betont worden; aber man führe den Kandidaten daneben auch bald in die Oberklassen, damit das Interesse nicht erlahmt.

Die innere Verbindung zwischen dem Hospitieren und den eigenen Unterrichtsversuchen der Kandidaten wird am einfachsten dadurch hergestellt, dafs sie für bestimmte Lektionen, denen sie beiwohnen

sollen, vorher ausgeführte Präparationen entwerfen; diese mögen dann mit dem Unterricht des Seminarlehrers verglichen werden, woraus sich wertvolle Fingerzeige ergeben müssen. Daran schliefsen sich bestimmte unterrichtliche Einzelaufgaben, einzelne Lehrstunden des Gegenstandes, dem sie bisher zugehört haben, in Anwesenheit nicht nur des Seminarlehrers, sondern auch der übrigen Kandidaten. Die Kritik folgt unmittelbar oder in der nächsten Seminarsitzung, jedenfalls nicht so spät, dafs die frische Erinnerung verblafst ist, und besteht in Selbstkritik des Kandidaten, der die Stunde erteilt hat, Kritik der übrigen Kandidaten, von denen eventuell einer zum Referenten bestellt ist, und der Beurteilung des Seminarlehrers. Ob man mit diesen Unterrichtsversuchen bis zum Beginn des zweiten Vierteljahrs warten müfste, wie die preufsische Ordnung vorschreibt, ist zweifelhaft; man wird meist in der fünften oder sechsten Woche beginnen können. Allzulange fortgesetztes blofses Hospitieren wirkt leicht erschlaffend; andrerseits wird das Hospitieren selbst fruchtbarer werden, wenn der Kandidat selbst praktisch tätig gewesen ist und die Schwierigkeiten der Aufgabe erprobt hat. Den vorbereitenden Einzelversuchen, die sich bald auf eine Reihe von Stunden erstrecken werden, schliefst sich die »kontinuierliche Praxis« (Stoy) an, die »vor allem wichtig ist, weil sie die Nötigung zu planmäfsigem Wirken einschliefst, weil allein sie das Interesse für den Erfolg des eigenen Wirkens und die Liebe zu den Schülern wachsen läfst«. Es wird sich empfehlen, nicht gar zu häufig zu wechseln, um Hast und Überbürdung zu vermeiden. Mit dem Streben nach allseitiger Übung und gar zu häufiger Abwechselung ist die stille Sammlung und Vertiefung des Geistes, ohne welche tiefgreifende, nachwirkende Eindrücke nicht zu gewinnen sind, unvereinbar. Darum beschränke man die Übungen der Kandidaten auf wenige Klassen und Fächer und gestatte ihnen ein ruhiges Einleben in die Aufgabe, eine vielseitige Übung an demselben Punkte, ein tieferes Vertrautwerden mit den Schülern und ihren Gedankenkreisen, deren Bearbeitung Aufgabe des Unterrichts ist. Wer an einigen Stellen des Gebiets methodische Selbständigkeit gewonnen hat, der wird sich später leicht auch an anderen einzuarbeiten wissen. Damit ist nicht ausgeschlossen, dafs man tüchtigen Seminarmitgliedern auch einmal eine Einzelaufgabe in der Prima zuweist, um sie ihre Kräfte an einer bedeutsameren Aufgabe erproben zu lassen: das wird anregend wirken und das Kraftgefühl stärken.

Im Theoretischen lege man das Hauptgewicht auf die Erörterung der wissenschaftlichen Grundlagen der allgemeinen und besonderen Erziehungs- und Unterrichtslehre, auf die Anbahnung eines gesunden und fruchtbaren pädagogischen Gedankenkreises. Von einer systematisch erschöpfenden Behandlung kann nicht die Rede sein, weder für die allgemeine noch für die spezielle Didaktik; die Hauptsachen der speziellen Methodik lassen sich anschaulich bei Besprechung der Lehrversuche behandeln. Auch hier wird der methodische Trieb, ist er einmal geweckt, sich im weiteren Berufsleben wirksam zeigen. Um Geschichte der Pädagogik zu treiben, wird es meist an Zeit fehlen; auch stimmt diese Aufgabe wenig zu den vorwiegend praktischen Aufgaben des Seminars. Ebenso müssen praktische Winke und Hinweise genügen bezüglich der Fragen der Schulgesetzgebung, der Schulgesundheitspflege, der amtlichen Formen. Eine besondere Aufgabe wird es sein, mit der wichtigsten pädagogischen Literatur bekannt zu machen: mit den grundlegenden Werken, mögen sie mehr das praktische oder das theoretische Moment betonen; mit einigen bedeutsamen Monographien; mit glücklich ausgeführten Unterrichtsproben. Was die Form der Unterweisung anlangt, so wird es sich empfehlen, dem Vortrag des Seminarlehrers möglichst bald die gemeinschaftliche Erörterung und die Referate, die von den Kandidaten über bestimmte Einzelfragen auf Grund ihrer Lektüre zu erstatten sind, zur Seite treten zu lassen. Auch für die gröfseren Arbeiten wird man am besten festumgrenzte Themen stellen, die sich an die Praxis anschliefsen. Vermag das Seminarjahr neben der Schulung zu tüchtiger Praxis die rechte Berufsgesinnung zu wecken, die Überzeugung, dafs nur dem die Palme winkt, der ein unablässig Lernender, an der eigenen Vervollkommnung in menschlicher, wissenschaftlicher und praktischer Beziehung un-

ermüdlich Arbeitender bleibt, dann, aber auch nur dann hat es seine Aufgabe erfüllt.

Literatur: Aufser den bereits angeführten Werken sind noch folgende Schriften und Abhandlungen zur Seminarfrage zu vergleichen: H. Schiller, Die praktische Bildung zum höh. Lehramt. Ztschr. f. d. Gymn. W. 37 (1883), S. 577. — H. Schiller, Pädagogische Seminarien f. d. höh. Lehramt. Leipzig 1890. — Frick, Das Seminarium Praeceptorum. Halle 1883. — Frick, Lehrprob. und Lehrg. Heft 5, 6, 16, 19. — Zange, Lehrpr. Heft 20. — Zange, Gymnasialseminare und die pädag. Ausbildung der Kand. d. h. Sch. Halle 1890. — H. Meier, Lehrpr. 20, 24. — Sallwürk in den pädagog. Zeit- u. Streitfragen, H. 13. Gotha 1890. — Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. S. 135 ff. — G. Richter, Das Gymnasialseminar zu Jena. Jena 1891. — H. Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Bernburg 1892. — Genz, Vortrag auf der Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein 1892. — W. Münch, Neue päd. Beiträge. Berlin 1895. — Vofs, Die pädagog. Vorbildung z. höh. Lehramt in Preufsen u. Sachsen. Ein Reisebericht. — F. Collard, La pédagogie à Giessen. Louvain 1893. — Chr. Muff über die Praxis am Stettiner Seminar Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 45., 46., 47. Jahrg. — J. Loos, Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland, Ztschr. f. d. österr. Gymnasium 1894, I. Derselbe, Unser erstes Seminarjahr, ebenda 1895, I. Vergl. ebenda 1896. — Loos, Humanist. Gymnasium, 1897. — F. Hornemann, Betrachtungen und Wünsche betr. die Gymnasialseminare (Protokoll d. Vers. d. Vereins d. Mitgl. d. höh. Lehrerstandes in d. Prov. Hannover vom 28. Dezember 1894. S. 11 ff. Hannover 1895. — G. Richter, Zur Frage der Gymnasialseminarien. Erwägungen und Erfahrungen. Lehrpr. 1895. Heft 44. Auch als besondere Schrift erschienen. — W. Fries, Lehrpr. H. 38. 39. 40. 49. – Fries, Die Vorbildung der Lehrer f. d. Lehramt (Baumeisters Handbuch II, 1,) München 1896. — Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. Aus Seminarvorträgen. Wiesbaden 1897. — Gebhard, Die Gymnasialseminare mit besond. Beziehg. auf d. philologische Lehramt in Bayern. Blätter f. bayr. G. W. 1896. — Klett, Bericht über das in Württemberg eingerichtete »Vorbereitungsjahr.« Lehrpr. 65. — Friedel, Zehn Jahre Seminararbeit. Lehrpr. 66. — Aly, Aus der Praxis eines Gymnasialseminars. Bl. f. höh. Schulwesen 1900. — Chabot, La pédagogie au lyceé; notes de voyage sur les séminaires de gymnase en Allemagne. Paris 1903. — H. Genz, Die prakt. Ausbildung f. d. höh. Lehramt. Monatsschr. f. h. Schulen 1904. — Für weitere Literaturnachweise vergl. W. Fries, Die Vorbildung d. Lehrer f. d. Lehramt, und Rethwisch Jahresberichte.

Jena. Gustav Richter (Fr. Neubauer).

## Gymnasium

1. Geschichtlicher Überblick. a) Der alte Humanismus. b) Der neuere Humanismus. c) Neueste Reformbestrebungen. 2. Unterricht und Erziehung. 3. Der Lehrplan. a) Verhältnis des Gymnasiums zu anderen Anstalten. Reformgymnasium. b) Die alten Sprachen. c) Der deutsche Unterricht. d) Geschichte und Geographie. e) Neuere Sprachen. f) Mathematik und Naturwissenschaft. g) Religion. h) Zeichnen, Schreiben, Singen. i) Turnen. 4. Unterricht. und Hausarbeit. Schlufs.

Der Name Gymnasium bezeichnet eine Lehranstalt, welche ihre Zöglinge durch eine vorwiegend humanistische Bildung für akademische Studien vorbereitet. Die Benennung ist seit dem 16. Jahrhundert allgemein geworden. In einzelnen Gegenden z. B. in Württemberg übernimmt das Gymnasium als die höhere Anstalt seine Schüler von Lateinschulen; einzelnen Gymnasien wurde früher auch Unterricht zugewiesen, den man jetzt der Universität vorbehält; nur selten wird man noch daran erinnert, dafs es einst auch akademische Gymnasien gab. Gelegentlich findet sich auch die Bezeichnung Lyceum, die namentlich im Anfang unseres Jahrhunderts von Frankreich herübergenommen wurde, seitdem aber meist der gewöhnlichen gewichen ist.

**1. Geschichtlicher Überblick.** a) Der alte Humanismus. Aller Unterricht ist durch die geistige Entwicklung bedingt, welche ein Volk selbst durchgemacht hat. Wir Deutschen überkamen unsere Kultur von den alten Römern und mit ihr zugleich das Christentum. So tritt an einem der einschneidendsten Wendepunkte der Geschichte deutlich der Zusammenhang zu Tage, welcher antikes und modernes Geistesleben als einen einzigen Prozefs erscheinen läfst. Andrerseits konnte die von einer fremden Nation empfangene Bildung nur einem verhältnismäfsig kleinen Bruchteile unseres Volkes zu gute kommen. So naturwüchsig wie einst die Hellenen ihre Anlagen entwickelt hatten, war dies schon den Römern nicht mehr möglich. Die konservative Partei, welche in Rom den griechischen Einflufs fern halten wollte, erlag, und die aus Hellas verpflanzten Keime erwiesen sich als die fruchtbarsten. Was aber vom Ertrage der alten Bildung

die Stürme der Völkerwanderung überdauert hatte, wollte Karl der Große bei den Germanen heimisch machen. Deshalb berief er gelehrte Kenner des Altertums an die von ihm gegründeten Schulen. Stand wohl auch als höchstes Ziel eine das ganze Volk umfassende Bildung vor seiner Seele, so erkannte er doch, daſs der einzig mögliche Weg dazu der des gelehrten Unterrichts war. Erteilen konnten ihn damals nur Geistliche; sie blieben nun während vieler Menschenalter die Hüter der von den Alten hinterlassenen Geistesschätze. So war es eine geschichtliche Notwendigkeit, daſs in unserem Vaterlande bald eine weite Kluft die Gelehrten vom übrigen Volke schied, breiter als bei den Völkern romanischer Zunge, die schon in und mit der Sprache zahlreiche Bildungskeime der alten Welt erhalten hatten. Man mag es beklagen, daſs die germanische Geistesentwicklung sich soweit von der durch die Natur gegebenen Basis der nationalen Eigenart entfernte und sich dieser erst wieder zu erfreuen begann, als durch die jahrhundertelange Anstrengung der gelehrten Forschung die wertvollsten geistigen Güter einer längst entschwundenen Welt in das Lebensblut unseres Volkes aufgenommen waren; vieles Unerfreuliche in unserer politischen Entwicklung hängt damit zusammen. Aber alles Bedauern kommt nicht über die Tatsache hinweg, daſs unser Geistesleben nun einmal diese Bahn eingeschlagen hat. Nur kurzsichtige Beschränktheit kann sich einreden, daſs sich jetzt noch das ursprünglich Fremde, was sich längst mit deutscher Art und Anschauungsweise verschmolzen hat, wieder ausscheiden lasse. Eine Geistesbildung nur auf nationaler Grundlage zu erzwingen, ist jetzt völlig unmöglich; jeder darauf gerichtete Versuch bedroht unser Geistesleben überhaupt.

Eine weitere Folge dieser Entwicklung war, daſs alles Wissen und alle Gelehrsamkeit den Zwecken der Kirche dienstbar wurde. Eine höhere Aufgabe kannten die Forscher des Mittelalters nicht, als sich selbst mit allen ihren Anschauungen dem unumstöſslichen Dogma anzupassen. Von einem tieferen Forschen nach Wahrheit konnte unter solcher Voraussetzung kaum die Rede sein; das Mittelalter stand eben unter dem Bann der Scholastik. Auch aus dem Kampf um die weltliche Herrschaft ging die Kirche als Siegerin hervor; damit war es um die kräftige Entfaltung politischer und nationaler Kraft ebenso getan, wie um die des voraussetzungslosen geistigen Strebens. Da erwachte der lange schlummernde Freiheitsdrang im geistlichen wie im staatlichen Leben; die kräftigste Hilfe erwuchs ihm daraus, daſs man in den Zeiten der Renaissance das klassische Altertum geradezu neu entdeckte. Man überzeugte sich, daſs die Menschheit lange vor Beginn des Mittelalters eine weit höhere Kulturstufe eingenommen hatte als in der Folgezeit; man empfand tief, daſs ihr unter dem Druck der kirchlichen Askese die Freude an ihren edelsten Gütern, an der Schönheit und an der Betätigung der angeborenen Geisteskraft, verkümmert war. Das Verlorene aber glaubte man wiedergewinnen zu können, es lebte ja fort in den noch erhaltenen Werken des Altertums. Diese zog der Humanismus nun ans Tageslicht; sie nachahmend, strebte er Ähnliches hervorzubringen. Darin lag von vornherein eine gewisse Einseitigkeit. Die schrankenlose Bewunderung der altrömischen Meister, die man den griechischen weit vorzog, drängte in ihren Nachfolgern die eigene Selbständigkeit allzusehr zurück. Wenn aber die Italiener sich als die berechtigten Erben der alten Römer ansahen und deshalb bald die tote Sprache mit ihrer lebenden vertauschten, so führte in Deutschland die Begeisterung für das Lateinische zur Vernachlässigung der Muttersprache. Vieles trug dazu bei; noch war jenes die Sprache des diplomatischen Verkehrs, das römische Recht war Grundlage der Jurisprudenz geworden. Es konnte nicht ausbleiben, daſs auch das Unterrichtswesen vom Humanismus aufs kräftigste angeregt wurde, aber auch hier handelte es sich zunächst fast ausschlieſslich um Nachahmung der lateinischen Muster. Da die Humanisten in vollem Ernst mit den altrömischen Rednern und Dichtern wetteifern wollten, so stellte man dem Schulunterricht die Aufgabe, diesen Wettkampf möglich zu machen und vorzubereiten. Die Lehrer, ohnehin zum mühseligsten Kampf mit der Not des Lebens verurteilt, begnügten sich mit trockner Durchnahme der Grammatik und

schlossen Stil- und Versübungen an. Die Schriftsteller wurden nur gelesen, um den richtigen Sprachgebrauch kennen und anwenden zu lernen. An Erfassung des Inhalts dachte man herzlich wenig. Der tiefere Zusammenhang der Gedanken wurde noch einigermafsen beachtet, um die sprachlichen Übergangsformen einzuüben, aber die geschichtliche Würdigung des vom Schriftsteller Dargestellten, vollends alles, was ins Gebiet der Ästhetik geführt hätte, blieb beiseite. Aller Unterricht, der neben dem Lateinischen getrieben wurde, war fast wertlos. In der Philosophie beschränkte man sich auf formale Logik. Die kümmerlichen Elemente der Mathematik und der Naturwissenschaft, die überhaupt gelehrt wurden, entnahm man alten Schriftstellern, an sie schlofs man das Wenige an, was aus der Weltgeschichte im Unterricht vorkam. Noch recht lange währte es, ehe man von den vier Spezies auch die Künste des Multiplizierens und Dividierens übte, die bisher der Universität vorbehalten geblieben waren. Selbst Melanchthon sah in der neuen Weisheit, dafs die Erde sich um die Sonne bewege, nur eitle Prahlerei und noch 1582 erklärte Michael Neander in einem physikalischen Lehrbuch diese Lehre für fanatischen Wahnwitz.

Trotz aller Unvollkommenheit aber darf man doch von dem Einflufs des Humanismus auf die Gelehrtenschule nicht gering denken. Ohne Wert war es keineswegs, dafs an die Stelle des Kirchenlateins eine korrekte und eben darum auch bestimmte und klare Ausdrucksweise trat. Hielt man sich längst auf mehr als einem Gebiet an Aristoteles, so lag ein wesentlicher Fortschritt darin, dafs man nun auf den echten Aristoteles, nicht mehr auf den kirchlich umgedeuteten und entstellten, zurückging. Jedenfalls regten sich in den eigentlichen Führern der humanistischen Bewegung beim Beginn der neueren Geschichte geistige Kräfte, die lange geschlummert hatten; es ist doch vor allen ihr Verdienst, wenn die Kulturvölker die Fesseln mehr und mehr abstreiften, welche seither das wissenschaftliche Streben, aber auch die freie Entwicklung des staatlichen und nationalen Lebens gebunden hielten. Männer wie Erasmus gehörten zu den vornehmsten und vielseitigsten Geistern ihres Jahrhunderts. Ihre Schriften zeugen von einer so scharfen und treffenden Beurteilung der menschlichen Dinge, der religiösen wie politischen, dafs man es nur bedauern kann, wenn so bald engherziger Konfessionalismus ihre harmonisch humane Weltanschauung zurückdrängte und erst spätere Jahrhunderte die damals begonnene Bewegung fortführen konnten. Freilich waren es noch wichtigere Dinge, die sich den Interessen der geistigen Bildung vordrängten. Aber nur befangene Parteilichkeit kann in den literarischen Kämpfen jener Tage für die überlebte Scholastik Partei nehmen. Ungerecht ist namentlich der Vorwurf, die deutschen Humanisten hätten aus blinder Vorliebe für das Altertum des eigenen Vaterlandes vergessen. Vielmehr haben sie mit warmer Beredsamkeit das Selbstgefühl der Deutschen zu wecken gesucht, unseres Volkes Recht nicht nur gegen römische, auch gegen französische Ansprüche verfochten und die Überhebung des Auslands zurückgewiesen. Nicht nur Hutten hatte solche Töne angeschlagen, sie ziehen sich durch die ganze humanistische Literatur und man hört sie noch bei Frischlin, z. B. in seinem Julius redivivus. Wenn die Männer dieser Richtung nicht nach Huttens Beispiel dazu übergingen, statt oder doch neben der lateinischen sich der Muttersprache zu bedienen, so liegt das wesentlich daran, dafs der ganzen Bewegung keine längere Dauer vergönnt war. Aber auch für die konfessionelle Spaltung ist der Humanismus nicht verantwortlich zu machen; viele seiner hervorragendsten Vertreter blieben ja auf dem Boden der alten Kirche. Allerdings war es vor allem die religiöse Bewegung, welche den Humanismus zu keiner freieren Entfaltung gelangen liefs. Melanchthon freilich schätzte nächst der Bibel nichts höher als die homerische Poesie, und man fühlt bei ihm deutlich, dafs ihm nicht blofs die Form, sondern auch der Gedankengehalt der alten Klassiker etwas galt. Aber der Schulunterricht blieb wesentlich in der Nachahmung der Lateiner befangen und kam über einige Verbesserungen in der Methode und in der Regelung des Schulorganismus nicht hinaus. Das Griechische blieb bei den ersten Elementen stehn. Nur eines war allerdings ein Vorteil für

die gelehrten Schulen: dafs sie, zunächst im protestantischen Deutschland, unter die Leitung des Staates oder städtischer Behörden, jedenfalls also unter die weltliche Obrigkeit kamen, die dann freilich den Theologen noch lange den entscheidenden Einflufs zugestand; jenes durchgesetzt zu haben, ist doch wesentlich Luthers Verdienst. Von den fürstlichen Schulgründungen des 16. Jahrhunderts blühen ja die meisten noch heute. Übrigens war er, der eigentlich ein erbitterter Gegner des Aristoteles war, durch den grofsen praeceptor Germaniae, durch Melanchthon, freundlicher gegen den Humanismus gestimmt worden. Da fielen dann so treffliche Worte wie das von den Sprachen als der Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt; er bezeichnet es als eine Ehrensache der deutschen Nation, dafs sie sich wieder eine Bildung aneigne, wie doch Griechen und Römer sie bereits gehabt hätten. Aber allerdings sind ihm die Sprachen in der Hauptsache nur Mittel, die heilige Schrift zu verstehn, während Melanchthon entschiedenes Verständnis für den eigenartigen Wert der alten Schriftsteller hat, in viel höherem Mafse, als der Mann, dessen Schulorganisation für die Gründung von Gymnasien weithin mafsgebend geworden ist. Denn wenn Joh. Sturm in Strafsburg die sapiens et eloquens pietas als das eigentliche Ziel der humanistischen Studien bezeichnete, so verstand er doch darunter fast ausschliefslich Ausbildung des lateinischen Stils. Neben Cicero galten ihm die römischen Historiker nichts, der Inhalt der Klassiker war ihm gleichgültig, und auch, wenn er Aufführungen altrömischer Komödien begünstigte, so sollten diese vor allem die Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache steigern. Lateinisch mufste der Lehrer möglichst früh mit den Schülern sprechen, lateinisch sollten diese miteinander reden; fielen sie in die Muttersprache zurück, so wurden sie bestraft. Das Griechische trat sehr zurück; von der Überzeugung, dafs doch die lateinischen Schriftsteller und Dichter in den hellenischen ihre Muster haben und dafs es gerade diese sind, auf welche alle moderne Bildung zurückgreifen mufs, blieb man noch weit entfernt, und wenn ein so heller Geist wie Melanchthon diesem Standpunkte näher kam, so beklagte doch gerade er bereits um die Mitte des 16. Jahrhunderts, dafs unter den Studierenden der Eifer für das Griechische erkalte, d. h. die gesamte humanistische Bildung zurückgehe. Abgesehen vom neuen Testament las man besonders Demosthenes, aber auch ihn, ja den Homer, überwiegend zu rhetorischen Zwecken. Von allen andern Lehrfächern, die man jetzt auf jeder Schule findet, war wenig die Rede. Nur in einzelnen, z. B. in württembergischen und braunschweigischen Schulen, übte man die Kunst des Rechnens; Geschichte und Naturwissenschaften lehrte man, wo es überhaupt geschah, im Anschlufs an die Schriften der Alten. Eigentlichen Wert legte man nur auf die Nachahmung der Lateiner; Verbesserungen in der Methode des lateinischen Unterrichts sind fast die einzigen Fortschritte, welche die Gelehrtenschule im 17. Jahrhundert machte. Immerhin fielen einige allzu schroffe Einseitigkeiten fort; allmählich trat die Muttersprache in ihre Rechte. Ratichius 1571—1635 und Comenius 1592—1670 brachten es dahin, dafs der Unterricht — abgesehen von der Interpretation der alten Autoren — deutsch erteilt wurde und dafs man das Lateinische erst mit solchen Knaben begann, die mit einiger Sicherheit deutsch reden und schreiben konnten. Übrigens hat man die Verdienste dieser Männer, namentlich des Comenius, neuerdings vielfach überschätzt. Von jenem echt wissenschaftlichen Streben des Humanismus, der sich im Forschen nach der Wahrheit von jeder, auch der kirchlichen, Autorität zu lösen gesucht hatte, ist bei ihnen nichts zu spüren. Die grofsen Neuerungen, die Ratichius mit törichter Geheimniskrämerei ankündigte, kamen auf allerlei nützliche Erleichterungen des lateinischen Unterrichts heraus. Comenius erkannte ganz richtig, dafs der bisher unangefochtene Grundsatz, man gelange nur durch die Worte zu den Sachen, grofser Einschränkung bedarf; namentlich in den Naturwissenschaften ist es unzweifelhaft angemessener, von der sinnlichen Anschauung auszugehn und den so gewonnenen Vorstellungen der Dinge die Begriffsbestimmung und die sprachliche Fassung erst folgen zu lassen. Aber die zerstreuende Masse realistischer Kenntnisse,

die er in den Unterricht zog, war echter Geistesbildung eher schädlich als förderlich, und wenn er dann für die ordnungslos und oberflächlich zusammengestellten Gegenstände eine unübersetzbare Zahl lateinischer Vokabeln lernen liefs, von denen viele auch dem Gelehrten unbekannt sind, so sieht man, dafs die Weisheit des vielgerühmten Pädagogen ihre Grenzen hatte. Seine Urteile über die Meisterwerke antiker Schriftsteller sind geradezu haarsträubend, und er sowohl wie Ratichius stand unter dem Banne eines ganz engherzigen Konfessionalismus; schon dadurch verleugneten beide die ersten Voraussetzungen jedes ernsten und ehrlichen Humanismus.

Denn im ganzen und grofsen hat Goethes Wort recht, dafs auch das Luthertum ruhige Bildung zurückgedrängt habe. Man denke nur an jene Zeloten, welche kaum ein Menschenalter nach des grofsen Reformators Tode, am strengen Buchstaben seiner Lehre festhaltend, in den protestantischen Schulen die Rechtgläubigkeit der Lehrer und Schüler überwachten; von denen schamlos erklärt wurde, die Kirche habe gar keinen schlimmeren Feind als die Vernunft und gute Werke seien schädlich zur Seligkeit u. a. Freilich kam auch von der entgegengesetzten Seite kein Heil. Ursprünglich standen die Jesuitenschulen ebenfalls im entschiedenen Gegensatze zur abgelebten Scholastik und es läfst sich nicht leugnen, dafs sie manche Einseitigkeit des damaligen humanistischen Unterrichts vermieden. Die von ihnen gepflegten sprachlichen Übungen waren weniger formalistisch, im grammatischen Unterricht waren sie nicht ohne Geschick. Das Griechische freilich trat hier von vornherein sehr zurück und bald nahmen Kirchenväter die Stelle der Klassiker ein. Dafür erkannten die Jesuiten ziemlich früh die Notwendigkeit, der Jugend auch allerlei Realien bekannt zu machen, wenn auch zunächst nur in ganz äufserlicher, encyklopädischer Weise. Auch für die Pflege der körperlichen Ausbildung trugen sie Sorge, nur machte sie ihre Vorliebe für den Adel allzugrofser Nachgiebigkeit geneigt, und wenn sie dafür durch Nährung des Ehrgeizes, besonders durch Belohnungen aller Art den Fleifs zu steigern suchten, so war dieses Mittel, das im Übermafs angewandt wurde, sittlich in hohem Grade bedenklich. Vor allem aber konnte doch von irgend welchem Streben nach geistiger Befreiung da nicht die Rede sein, wo alle wissenschaftliche Arbeit ausgesprochenermafsen in den Dienst der kirchlichen Autorität trat. Wie wenig Wert auf wirkliche Geistesbildung gelegt wurde, zeigte sich je länger je mehr an der mechanischen Methode, mit der alle möglichen Kenntnisse dem Gedächtnis der Schüler ganz äufserlich eingeprägt wurden.

Allerdings vollzog sich in diesem einseitigen Übergewicht der kirchlichen Interessen eine geschichtliche Notwendigkeit. Die religiöse Bewegung hatte das ganze Volk, nicht blofs die kleinere Zahl der Gebildeten, ergriffen. Deshalb war sie so mächtig, dafs die wissenschaftlichen Bestrebungen einstweilen zurücktreten mufsten, zumal nachdem sie der freien Forschung im Kampf gegen den blinden Autoritätsglauben den besten Dienst bereits geleistet hatten. Zu der vollen Voraussetzungslosigkeit, deren alle Wissenschaft bedarf, bekannte sich erst ein späteres Jahrhundert, das dann auch dem humanistischen Unterricht ein ganz neues Gepräge aufdrückte. Freilich gewann die mit Hilfe der Naturwissenschaften sich vollziehende Wandelung in der gesamten Weltanschauung der europäischen Kulturvölker erst verhältnismäfsig spät Einflufs auf die Schule. Vorher eroberten sich andere Bildungsmittel den Zutritt zum Unterricht, vor allem die neueren Sprachen, besonders die französische. Trotzdem blieb das Lateinische der Hauptgegenstand und wurde als schlechthin unentbehrlich festgehalten, welchem der vollendete Kavalier am Hofe Ludwigs XIV. nachstreben sollte, mit dem klassischen Altertum herzlich wenig Zusammenhang mehr hatte. Sprache der Gelehrten war ja die römische noch, während Kenntnis des Griechischen als ein im Grunde recht überflüssiger Schmuck galt. Aber auch das Lateinische trieb man ohne Freude und mit pedantischer Langweiligkeit. Dafür tauchten dann ganz neue Lehrgegenstände auf. In den für junge Adlige eingerichteten Ritterakademien unterwies man die Zöglinge in der edlen Tanzkunst, im Federballspiel, im Reiten, in der Genealogie und Heraldik,

in der Polizeiwissenschaft und Kriegsbaukunst, hielt auch wohl Zeitungskollegien mit ihnen, lauter Fächer, die dann bald spurlos verschwunden sind, um von Zeit zu Zeit als etwas vermeintlich ganz Neues wieder zum Vorschein zu kommen. Auf die Leitung des Schulwesens hatte die Geistlichkeit immer noch den überwiegenden Einfluſs und ihr lag vor allem an der Pflege kirchlicher Rechtgläubigkeit. Der mathematische, historische und geographische Unterricht wurde allmählich erweitert, man nahm auch die Physik in den Lehrplan auf und fing an, neben dem lateinischen Stil auch den deutschen auszubilden. Allerdings kam man wohl in den Realien nirgends über encyklopädische, untereinander wenig zusammenhängende Mitteilungen hinaus. Im 18. Jahrhundert war es dann den Anregungen der Lockeschen, später der Rousseauschen Pädagogik zu danken, daſs man, zunächst an geschlossenen Anstalten, dann auch an den übrigen Schulen, der körperlichen Ausbildung erhöhte Sorgfalt zuwendete — wenn es auch zu eigentlichem Turnunterricht erst gegen das Ende des Jahrhunderts kam. Übrigens aber gewannen die geistigen Strömungen, welche sonst dieses Zeitalter erregten, zunächst auf das gelehrte Schulwesen wenig Einfluſs. Die humanistischen Studien war ja weder die von Thomasius eingeleitete rationalistische Bewegung noch der Pietismus eines A. H. Francke besonders freundlich. Aber bis zu entschiedener Auflehnung gegen die Herrschaft des Lateinischen auf dem Gymnasium gingen die Vertreter der beiden Weltanschauungen nicht. In den Religionsstunden muſste man begreiflicherweise den Gegensatz der Richtungen spüren, obschon sie sich auch hier in der Opposition gegen die orthodoxe Dogmatik begegneten. So standen auch Rousseau und die Philanthropisten im Grunde jeder ernsteren Beschäftigung mit den alten Schriftstellern feindlich gegenüber. War doch ihr ganzes Streben auf möglichste Erleichterung des Lernens gerichtet; was irgend entbehrlich schien, wurde von ihnen beiseite geschoben oder zurückgedrängt, und als entbehrlich galt ihnen alles, was keinen unmittelbaren Nutzen versprach. Wenn somit alle damals vorherrschenden Richtungen dem humanistischen Unterricht eher ungünstig als freundlich waren, so gibt dies der Tatsache eine ganz besondere Bedeutung, daſs er trotzdem im 18. Jahrhundert gerade auf deutschem Boden eine vollständige Regeneration erlebte. Die Erscheinung erklärt sich vor allem aus dem Entwicklungsgange, den unsere Literatur einschlug, aber auch aus der Geistesrichtung des gröſsten deutschen Fürsten jener Zeit, der die Geschicke unseres Volkes nicht bloſs durch seine Kriegstaten, sondern ebenso sehr durch seine geistige und sittliche Gröſse für Jahrhunderte voraus bestimmt hat.

b) Der neuere Humanismus. Die neue Periode unserer klassischen Literatur wurde wesentlich durch Anregungen ins Leben gerufen, welche von der wiedererreichten Begeisterung für das klassische Altertum ausgingen; diesmal vorzugsweise von den Hellenen, in denen man die besten Vorbilder und Führer zu echter Humanität erkannte. In einem andern Sinn wie früher wurden nun die klassischen Studien, die besonders von der Universität Göttingen gepflegt wurden, Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts. Nach den Anschauungen eines Gesner und Ernesti sollte es sich nicht mehr um einen Wettstreit mit den Schriftstellern des Altertums, vollends in ihrer eigenen Sprache, handeln. Vielmehr war es der selbständige Wert der griechischen und römischen Literatur, es war die mit dem edelsten und zugleich für die Jugend verständlichsten Inhalt sich vermählende Schönheit und Natürlichkeit der sprachlichen Form, worin man den besten Weg zu harmonischer Menschenbildung erblickte. Wit besonderer Wärme hat namentlich Herder dieser Auffassung der humanistischen Bildung beredten Ausdruck gegeben. Unsere Kultur ist im wesentlichen aus der des Altertums hervorgegangen, und ein sehr wesentlicher Teil der modernen Wissenschaften steht auf dem in Hellas und Rom gelegten Grunde. Gerade die schöne Harmonie zwischen Form und Inhalt, Natur und Geist suchten unsere Dichter aus dieser Quelle dem modernen Leben wieder zuzuführen. Darin teilte auch der groſse König die Bestrebungen seiner Zeit. Er selbst kannte freilich den alten Klassiker nur aus Übersetzungen. Aber er dankte diesen [illegible] allem jene volle geistige Freiheit un[illegible] heit, die ihn befähigte, ohne da[illegible]

dem grofsen Umschwung unserer Literatur teilnahm, doch im Jugendunterricht dieselbe Richtung zu fördern, auf welche ihre Entwicklung hinführte; sein trefflicher Gehilfe war der Minister Zedlitz. Da ergingen denn Kabinettsbefehle an die Beamten, z. B.: »Euch wird aufgegeben die Einrichtung zu treffen, dafs alle die, so sich dem Studium widmen, das Griechische und Lateinische emsig treiben, inmafsen wir Allerhöchstselbst dieses schlechterdings verlangen.« (Spezialbefehl an die Clevesche Regierung vom 1. Dezember 1779.) Das war ein kategorischer Befehl und er wurde mit vollem Ernst durchgeführt. Es hing aufserdem mit Friedrichs ganzer Geistesrichtung zusammen, dafs die höheren Schulen immer mehr den kirchlichen Einflüssen entzogen und unter eine besondere Verwaltung gestellt wurden. Den weiteren Fortschritt, an die Spitze des Unterrichtswesens sachkundige Schulmänner zu stellen, hat man in den meisten deutschen Staaten bis auf den heutigen Tag nicht getan. Die Folge davon, dafs man vorwiegend juristisch gebildete Beamte zur Schulverwaltung berief, war, dafs dieser ein stark büreaukratisches Gepräge aufgedrückt wurde, namentlich in späteren Zeiten, wo nicht mehr so hervorragende Geister, wie Humboldt und Altenstein in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts, die Oberleitung hatten. Ein grofser Fortschritt aber war es doch, dafs der Staat nun die Forderungen aufstellte und durchführte, welche Vorbedingung für das akademische Studium sein sollten. Damit hing zusammen, dafs gegen Ende des vorigen Jahrhunderts an den Gymnasien die Reifeprüfung eingeführt wurde. Übrigens blieb noch ziemlich lange eine grofse Mannigfaltigkeit in der Anordnung des Lehrplans der einzelnen Anstalten bestehn. Dafür sorgte schon die politische Vielteilung unseres Vaterlandes. Auch wurden erst allmählich an das Bestehen der Abiturientenprüfung alle die Berechtigungen geknüpft, welche sie gegenwärtig verleiht. Im wesentlichen aber gestaltete sich nun der Lehrplan so, wie er bis in die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts geblieben ist. Gering waren die Forderungen nicht, welche namentlich die preufsische Regierung an die Gymnasien stellte; in mehr als einer Hinsicht mufs man Thiersch recht geben, der die Ziele, namentlich auch in den Realien, zu hoch gesteckt fand. Es wäre vielleicht besser gewesen, wenn man sich etwas früher zur Fortbildung des eigentlichen Realschulwesens entschlossen hätte. Immerhin aber dankt das preufsische Gymnasium Johannes Schultze den wohlverdienten Ruf seiner Tüchtigkeit und die energische Durchführung des neueren Humanismus. Den amtlichen Ausdruck gab dieser seinen Bestrebungen in dem 1837 erlassenen Lehrplan, worin das Lateinische überall 10, das Griechische in den 7 oberen Klassen je 6 Stunden erhielt, während die Mathematik im dritten Schuljahr begann, das Französische im vierten. Die jedem idealen Streben naheliegende Einseitigkeit, vermöge deren man im alten Griechen den vollkommenen Menschen erblickte, wurde durch die Praxis und die bei den Philologen selbst herrschende historische Betrachtungsweise korrigiert. Jedenfalls hat die Hochschätzung des Altertums die Liebe unserer Jugend zu ihrem Vaterlande nicht vermindert; das hat schon die Erhebung des Jahres 1813 bewiesen. Dafs aber in Deutschland die Vorliebe für republikanische Verfassung nicht soviel Unheil stiften konnte, wie bei unseren westlichen Nachbarn, sondern eine theoretische blieb, dafür hatte der Fürst gesorgt, der in Preufsen das Diadem geadelt hat. Zu der Straffheit und Tüchtigkeit aber, welche besonders im preufsischen Beamtentum traditionell wurde, hat der sittliche Ernst wesentlich beigetragen, mit dem die Schulverwaltung strenge Pflichttreue und energische Anstrengung schon von der heranwachsenden Jugend forderte. Allerdings sind auch in dieser Hinsicht Übertreibungen vorgekommen, das soll nicht geleugnet werden. Aber an sich war es kein Unglück, wenn z. B. die tägliche Arbeitszeit der Schüler höher angesetzt wurde, als gegenwärtig für erlaubt gilt. Die Abiturientenprüfung freilich übte auf die Lernfreudigkeit der reiferen Jugend einen lästigen Druck aus. Man prüfte in zehn Lehrgegenständen und legte allzuviel Gewicht auf die Leistungen im Lateinsprechen und Lateinschreiben. Auch in der Auswahl der alten Schriftsteller griff man höher, als wir heut für recht halten. So wurden denn auch bald Klagen laut über die all-

zuweit gehenden Forderungen; doch wurden Lorinsers Vorstellungen, der damals schon vom medizinischen Gesichtspunkt aus vor Überbürdung warnte, von der Behörde zurückgewiesen. In Süddeutschland blieb man in Bezug auf die Leistungen, welche der Lehrplan verlangte, zum Teil erheblich zurück, namentlich in der Mathematik; teilweise z. B. in Baden in den alten Sprachen, nur nicht in Württemberg. Wo aber in der Tat eine gewisse Überlastung eintrat, da lag die Schuld keineswegs ausschliefslich oder auch nur überwiegend am philologischen Unterricht. Namentlich waren in den Zeiten der Reaktion die Ansprüche, welche die Religionsstunden an die Schüler machten, viel zu grofs, und die Abiturientenprüfung in diesem Fach, das besser bei der mündlichen Prüfung ganz beiseite bleibt, wurde zu einer drückenden Last, wie denn auch unter der Regierung Friedrich Wilhelms IV. in Preufsen bei der Besetzung hervorragender Stellen die Rücksicht auf den religiösen Standpunkt der Schulmänner oft genug den Ausschlag gab. Denn eine sehr entschieden kirchliche Richtung charakterisierte ja durchaus jene Zeit. Nun hatte schon im 18. Jahrhundert das bisher allzusehr vernachlässigte Bedürfnis des praktischen und industriellen Lebens zur Gründung der Realschulen geführt. Aber auch die Gymnasien konnten sich der Forderung nicht verschliefsen, ihre Zöglinge in neuere Sprachen und Naturwissenschaften einzuführen. Dadurch waren sie in die Gefahr geraten, dafs der eigentliche Mittelpunkt des Gymnasiums, das humanistische Studium, allzusehr zurückgedrängt wurde. Durch die starke Betonung der realistischen Fächer wurden die Köpfe der Schüler mit einer Menge von Wissensstoff beschwert, der, ohne rechten Zusammenhang aufgehäuft, nicht mehr als eine Bereicherung, sondern als eine Belastung des Geistes wirkte. Diesen Übelständen suchte für die Gymnasien in Preufsen ein neuer Lehrplan 1856 zu steuern. Im ganzen schlofs er sich den Grundlagen des früheren an, führte aber eine gröfsere Konzentration im Unterricht durch. Die philosophische Propädeutik sollte fortan in der obersten Klasse mit dem deutschen Unterricht verbunden werden, der französische Unterricht sowie der in der Religion wurde etwas verstärkt, der naturwissenschaftliche erheblich verkürzt, so dafs ein zusammenhängender Lehrgang darin nicht mehr durchgeführt werden konnte. Wenige Jahre später aber (1859) wurden die Realgymnasien ins Leben gerufen (damals Realschulen erster Ordnung genannt). Schon in den früher bestehenden Realschulen hatte vielfach das Lateinische Eingang gefunden; allerlei Berechtigungen, für den einjährigen Freiwilligendienst, für verschiedene Zweige der Civilverwaltung, wurden daran geknüpft, dafs ein bestimmter Grad des Wissens in dieser Sprache erreicht worden sei. Dieser aber wurde von vornherein so niedrig angenommen, dafs von einem irgend tieferen Einflufs des humanistischen Elements auf die Gesamtbildung nicht die Rede sein konnte, und das um so weniger, als die vielen Realschüler, die sich keiner Beamtenlaufbahn widmen wollten, ihm von vornherein widerstrebten. Nur Württemberg machte hier eine Ausnahme. Das 1872 als selbständige Anstalt errichtete Realgymnasium in Stuttgart, dann die in Ulm und Gmünd beschränkten sich allerdings auf des Lateinische und liefs an die Stelle des Griechischen eine weitergehende Ausbildung in Naturwissenschaften und neueren Sprachen treten; aber als Grundlage aller gelehrten Bildung wurde hier doch das humanistische Element festgehalten. Das Lateinische erhielt aber soviel Stunden als das Gymnasium. Jedenfalls wäre man auch im übrigen Deutschland bei unbefangener Erwägung zu der Ansicht gekommen, dafs die lateinische Sprache in einer Anstalt, welche sich die Vorbildung für das praktische Leben zum Ziel setzt, keinen rechten Zweck hat, wie sie denn auch den zahlreichen Realschulen des südlichen Deutschlands fern geblieben ist. Vor allem bedenklich war es nun, dafs gerade den 1859 organisierten Realgymnasien um ihres kümmerlichen lateinischen Unterrichts willen der Anspruch eingeimpft wurde, eine der humanistischen in Bezug auf das akademische Studium durchaus gleichwertige Bildung zu vermitteln. Den Anschauungen, welche der neuere Humanismus verbreitet hatte, entsprach es nicht, dafs eine ziemlich oberflächliche Kenntnis der altrömischen Sprache und Literatur auch nur annähernden Ersatz

für den Fortfall des Griechischen bieten könne. Die Folge war denn auch, dafs gerade von den Vertretern des Realgymnasiums die heftigsten Angriffe gegen die gesamte humanistische Bildung und namentlich gegen das Griechische ausgingen.

Im übrigen Deutschland hatte man sich zum Teil der in Preufsen herrschenden Richtung angeschlossen, so in den sächsischen und norddeutschen Staaten. In Bayern dagegen, wo bisher der Humanismus etwa seit Beginn des Jahrhunderts in besonders naher Verbindung mit mehreren philosophischen Disziplinen gepflegt worden war, erfolgte 1829 eine neue Organisation durch Fr. Thiersch, dem von vornherein die Vereinigung der humanistischen und realistischen Richtung an den preufsischen Gymnasien zu weit zu gehn schien. Hier wurden nun die alten Sprachen mit voller Entschiedenheit zur Hauptsache gemacht, die Aufgabe des mathematischen Unterrichts ermäfsigt, ebenso die Zahl der Wochenstunden im Deutschen und in der Geschichte; Naturbeschreibung wurde gar nicht, Physik nur zwei Jahre lang gelehrt; Französisch nur vier Jahre in zwei Stunden. Dem Griechischen wurden (seit 1834) sechs Jahre gewidmet. Der ganze Lehrgang umfafste nur acht Jahre, die wöchentliche Stundenzahl war, um Überbürdung fern zu halten, erheblich niedriger angesetzt als in Preufsen. Auch in Bayern machte sich der kirchliche Einflufs sehr fühlbar; alle Lehrer waren zum sonntäglichen Kirchenbesuch verpflichtet, die Geistlichkeit zeigte sich den humanistischen Bestrebungen wenig freundlich. — In Württemberg pflegte man in hergebrachter Weise vor allem den Unterricht in den alten Sprachen. Dem Lateinischen räumte man im Gymnasium einen zehnjährigen Lehrgang mit 10—12 Wochenstunden ein, Mathematik, Naturwissenschaften traten sehr zurück. Dagegen waren in Baden die Realien, aber auch Rhetorik und Logik bis in die sechziger Jahre auf Kosten des humanistischen Unterrichts bevorzugt. Die neue Organisation von 1869 schlofs sich im wesentlichen der preufsischen an; doch legte man den Anfang des Griechischen erst ins vierte, den des Französischen ins dritte Schuljahr und gewährte diesem auch in den nächsthöheren vier Klassen eine etwas gröfsere Stundenzahl. Der Zeichenunterricht wurde bis O III einschliefslich obligatorisch. Der Lehrplan der drei untern Gymnasialklassen galt auch für die Realgymnasien.

Die grofsen Ereignisse der Jahre 1870 und 1871 führten auch auf dem Gebiete der Schule zu einer Einigung der deutschen Regierungen, so dafs nun die Reifezeugnisse der deutschen Gymnasien im ganzen Reich anerkannt werden. Zu diesem Zwecke wurde die Dauer des gesamten Lehrganges, wo es seither noch nicht geschehen war, auf neun Jahre ausgedehnt. 1882 hat man dann in Preufsen den griechischen Unterricht auf die sechs oberen Jahreskurse beschränkt und hier die Zahl der Stunden auf sechs in der Woche angesetzt, während man das Französische bereits ein Jahr nach dem Lateinischen anfing. Die Reifeprüfung wurde nicht unerheblich vereinfacht. Man behielt zwar den lateinischen Aufsatz bei, forderte aber im Griechischen nur noch eine Übersetzung aus einem alten Schriftsteller ins Deutsche und liefs die französische schriftliche Arbeit ganz fallen. Auf die mündliche Prüfung in der Religion hat die preufsische Regierung noch immer nicht verzichtet. Die Staatsprüfung der Gymnasiallehrer wurde durch eine neue Prüfungsordnung geregelt, die dann trotz ihrer erheblichen Mängel von einer Reihe anderer deutscher Regierungen angenommen worden ist. Übrigens ordneten diese in den achtziger Jahren grofsenteils den Lehrplan ihrer Gymnasien ebenfalls aufs neue. Sachsen behielt (1882) 9 und 8 Stunden für das Lateinische; im Griechischen 6 Jahre lang 6—7 Stunden, in der Mathematik 4; Württemberg setzte wie früher 12 oder 11 lateinische Stunden bis zur O III an, von da an ging es auf 8 zurück; die Mathematik wurde etwas verstärkt, Naturgeschichte erhielt je 1 Stunde in der untern, 2½ in der obersten Klasse, und hier auch 1 Stunde Physik. Der Anfang des Griechischen verblieb der Quarta, so dafs ihm 7 Jahre lang je 6 Stunden zugewiesen wurden, Französisch kam von U III an auf 3 und 2 Stunden, während man sich in Bayern mit 10, dann 8, endlich 7 Stunden Latein, 6 Griechisch vom vierten Schuljahre an und 2 Französisch in den letzten 4 Jahren begnügte, in der Mathematik im vorletzten Schuljahr auf 3, im letzten auf 2 Stunden

zurückging, den naturwissenschaftlichen Unterricht aber dort auf 1, dann 2 Stunden beschränkte. In Baden blieb im wesentlichen der Lehrplan von 1869 bestehn.

c) Neuere Reformbestrebungen. Neuerdings hat in Preufsen eine weitere Umgestaltung begonnen. Ein wesentlicher Gesichtspunkt der preufsischen Regierung war dabei, am Schlufs des ersten Jahres der Sekunda für die dann austretenden Schüler einen gewissen Abschlufs zu erreichen, der naturgemäfs gerade an diesem Punkte schlechthin nicht zu finden ist. Diesem Zweck zuliebe wurde einmal der geschichtliche Lehrplan umgestaltet; aber auch der Lehrplan der Mathematik mufste schon drei Jahr vor dem Abschlufs der gesamten Gymnasiallaufbahn vieles aufnehmen, was früher den oberen Klassen mit Recht vorbehalten geblieben war. Überall spürte man das Bestreben, die Möglichkeit jeder Anstrengung der Schüler nach Kräften zu verringern, zugleich die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern auf den oberen Stufen vorwiegend auf deren Inhalt zu lenken, alles Grammatische hier zurückzudrängen. Der lateinische Unterricht wurde erheblich eingeschränkt, in den obersten Klassen auf 6 Stunden. Ob nun in der Vermehrung der Turnstunden ein Ersatz für das dem Unterricht Entzogene gefunden, ob bei einer solchen Herabminderung aller bisher an die Schulen gemachten Anforderungen überhaupt noch ernste, selbständige, den Geist und sittlichen Willen bildende Arbeit von den Schülern der Gymnasien erlangt werden könne, das war von vornherein zweifelhaft.

Jedenfalls kann sich niemand dem Eindruck entziehen, dafs durch die hier eingeschlagene Richtung das Gymnasium in seinem innersten Wesen gefährdet wurde. Den Vertretern der humanistischen Bildung erwuchs daraus die Aufgabe, mit sich selbst ernst darüber zu Rate zu gehen, was von den Grundlagen, auf denen die Gelehrtenschule bisher geruht hat, unter allen Umständen festzuhalten ist, was einer Erneuerung bedarf. Das liegt um so näher, als sich seit den grofsen Waffenerfolgen, welche zur politischen Einigung unseres Vaterlandes führten, die öffentliche Meinung gerade diesem Gebiete mit entschiedener Teilnahme zugewandt hat. Der deutsche Name kam zu Ehren wie nie zuvor. Damit schien ein neues Zeitalter zu beginnen, das gar nicht gründlich genug mit der Vergangenheit brechen könne. Leugnen liefs sich nicht, dafs bisher deutsche Wissenschaft eines der stärksten Bänder gewesen war, das die sonst so zersplitterte Nation zusammengehalten hatte. Dazu hatte ein vom Ausland bewundertes und uns vielfach beneidetes Unterrichtswesen beigetragen, das die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum zum Mittelpunkt der Gelehrtenschule machte. Jetzt schien der Augenblick gekommen, wo man die alten Helfer, die bisher ihre Schuldigkeit getan hatten, ablohnen könne. Nur noch als Deutschen, nicht mehr als Griechen oder Römer müsse sich der deutsche Jüngling fühlen, so lautete eine Lieblingsphrase, bei der man nur vergafs, dafs es längst keinem vernünftigen Menschen auf deutschem Boden mehr eingefallen war, sich als einen alten Griechen oder Römer anzusehen; vielmehr kamen aus den Reihen der so Gebildeten doch auch diejenigen, welche ihren Zeitgenossen das Verständnis für die Entwicklung des eignen Volkes erschlossen hatten. Bisher haben sich jedenfalls grofse Wandlungen wenigstens in der geistigen Welt, immer nur allmählich vollzogen. Richtig ist, dafs gegenwärtig die Naturwissenschaften im Mittelpunkt aller Interessen stehn; an ihren weltbewegenden Entdeckungen haben auch wir Deutschen unseren redlichen Anteil. Aber wenn irgend etwas zu den sicheren Erkenntnissen gehört, die wir gerade der Naturwissenschaft verdanken, so ist es das Gesetz, dafs alles Leben sich in unaufhaltsamer und stätiger, aber zugleich langsam und allmählich fortschreitender Entwicklung bewegt. Vollends in den ernsten und schwierigen Fragen des Jugendunterrichts sollte alles voreilige Experimentieren und jeder gewaltsame Bruch mit der Vergangenheit vermieden werden. Das darf nicht heifsen, es seien auch abgelebte Bildungselemente hartnäckig festzuhalten, wohl aber, dafs es besonnener Prüfung bedarf, ob und inwieweit das von früher Überkommene für die Gegenwart entbehrlich geworden sei. Schwerlich wird die Nachwelt urteilen, dafs die preufsische Schulreform von 1892 wirklich einen Fortschritt in der Entwicklung des Unterrichtswesens bedeutete. Zufrieden gestellt waren dadurch weder die Philologen

noch die Mathematiker noch die Lehrer der neueren Sprachen. Das Verhältnis des Gymnasiums zum Realgymnasium war unklarer geworden, als je zuvor. Die Nebenrücksicht auf diejenigen, die von der Gymnasialbildung nichts wollen und erwarten, als die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst, hatte in mehr als einem Lehrgegenstand, vor allem in der Mathematik und der Geschichte, den Lehrplan sehr zu seinem Schaden umgestaltet; die Schonung der unfähigen und unfleifsigen Schüler war soweit gegangen, dafs in den Grundfächern die bisher erreichten Ziele kaum noch festzuhalten waren. So sehr hatten neben einigen berechtigten Klagen über die Leistungen der Gymnasien auch unbegründete an entscheidender Stelle ein offenes Ohr gefunden. Dadurch war eine tiefe Entmutigung in weitesten Kreisen des Gymnasiallehrerstandes hervorgerufen worden, die vor allem die Schuld trug, wenn an den Universitäten die Zahl der Philologie Studierenden in sehr auffälliger Weise abgenommen hat. Freilich war es schon lange zu beklagen, dafs sich verhältnismäfsig selten Söhne angesehener und wohlhabender Familien einem Berufe zuwandten, der seinen Angehörigen zwar ganz gleiche und in den letzten Jahrzehnten bei der durch das unselige Berechtigungswesen unnatürlich gesteigerten Frequenz der Gymnasien sogar weit gröfsere Arbeitslast auferlegt, als den übrigen Beamten, während sie auch nicht annähernd diesen gleichgestellt waren. Daran vor allem wäre zu denken gewesen, wenn man nach den Gründen fragte, welche die Verstimmung gegen die Leistungen der Gymnasien hervorbrachten. Statt dessen wurden diese für Zeiterscheinungen verantwortlich gemacht, denen abzuhelfen sie weder fähig noch berufen sind. So war es kein Wunder, wenn die preufsische Schulreform von 1892 geradezu abschreckend auf alle wirkte, welche ihre Anlagen und Neigungen sonst der Philologie zugewandt hätten. Man hatte gar zu sehr das Wort des Tacitus vergessen, Studien zu unterdrücken sei leichter als sie neu ins Leben zu rufen.*) Auch scheinen sich die übeln Folgen des 1892 aufgestellten Lehrplans in einem Rückgang der Leistungen gezeigt zu haben. Darauf deutet wenigstens die bereits 1902 erfolgte abermalige Umgestaltung der Stundenverteilung, wonach wenigstens die Herabsetzung der Stunden für das Lateinische zurückgenommen wurde, während die unglückliche Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs bestehn blieb.

*) Eine Zusammenstellung der Literatur der Reformschriften siehe bei Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

**2. Unterricht und Erziehung.** Alle Fragen des Unterrichts sind auch Fragen der Erziehung; beides aber fällt keineswegs zusammen. Im Schulwesen handelt es sich, soweit nicht einzelne Anstalten ihren Zöglingen das elterliche Haus ersetzen sollen, zunächst um den Unterricht; durch diesen und durch die Zucht, der wir um seinetwillen unsere Schüler unterwerfen, sowie durch den Gemeingeist und die für alle gleiche Ordnung, welche daraus hervorgehn, nehmen wir Lehrer auch an dem Werke der Erziehung teil. Für sittliche Erziehung haben wir kein besseres Mittel, als die Gewöhnung an regelmäfsige Pflichterfüllung. Aus keinem Menschen wird etwas Tüchtiges, der nicht gelernt hat, seine Kraft tüchtig anzustrengen. — Deshalb soll man nicht darauf ausgehn, aus dem Unterricht ein Spiel zu machen, oder, wenn auch jede Überbürdung zu vermeiden ist, deshalb auf ernste Arbeit verzichten. Der neuerdings (in Stuttgart) aufgetauchte Vorschlag, alle häuslichen Arbeiten abzuschaffen, würde unsere Gymnasien um eine ihrer besten Früchte, um die Gewöhnung an selbständiges Streben und die stete freie Übung der eigenen Kraft bringen. Der Unterricht selbst aber soll sich allerdings nicht blofs an das Erkenntnisvermögen der Schüler richten, er soll soweit als irgend möglich auch das Gemüt ergreifen und den sittlichen Willen anregen. Dazu bietet der Lehrstoff in den verschiedensten Fächern reichlich Gelegenheit. Aber trotzdem müssen wir darauf bestehn, dafs unsere Schulen in erster Linie berufen sind zu unterrichten; an der Erziehung sind noch eine Reihe von Faktoren beteiligt, die sich unserer Einwirkung entziehen, vor allem der Einflufs des Elternhauses, und es darf durchaus nicht dahin kommen, dafs die Väter und Mütter die auf ihnen ruhende Verantwortung für das sittliche Gedeihen ihrer Kinder auf die Unter-

richtsanstalt abschieben, der sie für einen Teil des Tages anvertraut werden. Auch nach dieser Seite drängen gewisse Bestrebungen unserer Zeit dazu, das richtige Mafs zu überschreiten und damit den Lehrern die Last einer Verantwortlichkeit aufzuerlegen, der sie schlechthin nicht gewachsen sind.

**2. Der Lehrplan.** a) Verhältnis des Gymnasiums zu andern Anstalten. Der Plan des Reformgymnasiums. Handelt es sich nur um den Lehrplan der Gymnasien, so mufs natürlich der gegenwärtige Zustand des Schulwesens in deutschen Landen zu Grunde gelegt werden. Es kann nicht mehr vorausgesetzt werden, dafs diese Art der Gelehrtenschule die einzige allgemeine Bildungsanstalt für die höheren Stände der Gesellschaft sein mufs. Das Geistesleben unserer Nation hat sich nun einmal so entwickelt, dafs neben die sprachlich-historische Bildung die mathematisch-naturwissenschaftliche als eine gleichberechtigte getreten ist. Dies zu leugnen wäre ebenso einseitig, als wenn Ärzte und Naturforscher die sog. Geisteswissenschaften für entbehrlich erklären und als wertlosen Ballast über Bord werfen wollten. Auch ist darauf hinzuweisen, dafs neuerdings noch sehr namhafte Vertreter der Naturwissenschaft — man denke nur an Helmholtz, neben dem auch einige der allerbedeutendsten Ärzte genannt werden könnten —, die humanistische Bildung für die beste Vorschule ihres Faches erklärt haben. Aber für die Gymnasien selbst wird die Gefahr allzugrofs, wenn Anhänger der andern Seite vom Staat gezwungen werden, gegen ihre eigene Überzeugung ihre Söhne den Weg zum ärztlichen Berufe oder zur Naturforschung durch die philologische Vorschule nehmen zu lassen. Denn von solchen wird dann nur gar zu oft eine soweit gehende Einschränkung der humanistischen Studien gefordert, dafs diese nun in der Tat keinen rechten Wert mehr haben würden. Jedenfalls mufs daran erinnert werden, dafs es sich beim Universitätsstudium um die Vorbildung für alle Fakultäten des akademischen Studiums handelt und dafs die besondere Vorbereitung für ein bestimmtes Fach nicht auf das Gymnasium gehört, weshalb man denn auch z. B. den für die Gesamtbildung völlig entbehrlichen hebräischen Unterricht endlich fallen lassen sollte. Sofern also die Herren Mediziner mit der Ausdehnung, die ein Gymnasium dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht gewähren kann, nicht zufrieden sind, läge es durchaus im Interesse der humanistischen Bildung, sie an diejenigen Anstalten gewiesen zu sehen, welche die alten Sprachen ganz oder teilweise ausschliefsen. Eine innere Notwendigkeit liegt nicht vor, sie durch den Weg humanistischer Bildung gehn zu lassen. Die Kenntnis des menschlichen Körpers und seine Behandlung hängt davon nicht ab, ob ein Arzt dereinst griechisch oder lateinisch gelernt hat, er kann auch ohne solche Gelehrsamkeit seine Patienten behandeln. Liegt aber den Herren Medizinern daran, dafs ihre Standesgenossen auch für die Gebiete des geistigen Lebens ein Verständnis haben, in welche die humanistische Bildung einführt, dann mögen sie selbst dafür sorgen, dafs ihre künftigen Kollegen ihre Vorbildung auf einem Gymnasium suchen. Nur dürfen sie uns dann nicht Umgestaltung unsers Lehrplans zumuten, der bisher wesentlich darunter gelitten hat, dafs er den Forderungen der öffentlichen Meinung allzusehr nachgegeben hatte. Entsprechendes gilt vom Ingenieur, vom Forstmann, vom Kaufmann, Architekten, Techniker u. a. Zwingt diese der Staat, sich auf einem Gymnasium das Zeugnis der Reife zu erwerben, so werden sie in den meisten Fällen in den obern Klassen ohne rechte Freudigkeit an den Hauptgegenständen des Unterrichts teilnehmen; unsere Kollegen an den Realschulen aber werden verstimmt, weil sie sich zurückgesetzt fühlen. —

Aber auch die neue Organisation, welche man jetzt durch einen verspäteten Beginn des altsprachlichen Unterrichts dem Gymnasium zu geben rät, wird schwerlich zu einer segensreichen Erneuerung der humanistischen Bildung führen. Es ist nichts dagegen zu sagen, dafs man die unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bis zum Anfang des Griechischen parallel gehn läfst. Im Gegenteil war es ein entschiedner Vorteil für die Eltern der für Sprachen weniger begabten Schüler, dafs der Lehrplan der drei untern Jahrgänge der Gymnasien und den doch immer noch in reicher Zahl bestehenden

Realgymnasien gleich oder doch soweit ähnlich war, dafs der gegenseitige Übergang aus den Schulen der neuen in die der andern Art leicht war. Dies hat aufgehört, wo der Lehrplan des Reformgymnasiums den früher bestehenden gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium beseitigt hat. Aber auch abgesehen davon kann weder ein nur sechsjähriger Lehrgang des Lateinischen noch gar ein vierjähriger des Griechischen Früchte liefern, die der Mühe lohnen, ohne dafs die Kräfte der Jugend ungebührlich angestrengt und andere Lehrgegenstände, auch die Mathematik, in den obersten Klassen mehr zurückgedrängt werden als am alten Gymnasium. Ebensowenig kann die Neuerung gebilligt werden, dafs das Französische seiner Stammsprache vorangeschickt wird. Gerade im lateinischen Elementarunterricht wird den neun- bis zehnjährigen Knaben eine Vorbereitung für alles spätere Sprachenlernen zu teil, für die es keinen Ersatz gibt, und die Formen prägen sich dem Sextaner viel leichter ein als dem Tertianer; ja es gibt auf dem ganzen Gymnasium kaum Stunden, in denen regere Fröhlichkeit zu herrschen pflegt, als in den lateinischen der Sexta, nirgends werden mit gröfserer Sicherheit zufriedenstellende Erfolge erreicht als hier, da fast aller Lernstoff schon im Unterricht selbst eingeübt wird. Wo man andere Erfahrungen macht, suche man die Schuld in den Lehrern oder in mangelhafter Vorbildung der Knaben. Auch wird in der neuen Einheitsschule der richtige Moment versäumt, wo die Anfänge des Griechischen sich noch mit Lust und Frische einüben lassen, die zwar auch einen tüchtigen Lehrer verlangen, dann aber vermöge der gerade hier herrschenden regen Lebendigkeit zu sehr erfreulichen Ergebnissen führen. Das Gesamtergebnis bleibt nach dem darüber veröffentlichten Lehrplan erheblich hinter dem Ziel zurück, welches unsere besseren Gymnasien mit einer gewissen Sicherheit erreichen, und doch tut an diesen in viel höherem Mafse ein gröfsere Konzentration und eingehendere Beschäftigung mit den alten Schriftstellern not, als dafs sie eine Herabminderung der bezüglichen Forderungen ertragen könnten. Darüber kann sich das gröfsere Publikum allerdings leicht täuschen, wenn es die in Programmen verzeichnete Art klassischer Schriftsteller aufgezählt findet, die im Reformgymnasium gelesen werden. Rasch bewältigen läfst sich ein verhältnismäfsiger umfangreicher Lehrstoff; aber wirklich fruchtbar wirken wird die Lektüre nur bei ruhiger und zugleich eindringender Beschäftigung mit den Schriftstellern, während jede übertriebene Beschleunigung eine an Atemlosigkeit grenzende Unruhe zu erzeugen droht. Aber auch die Mathematik wird am Reformgymnasium in den oberen Klassen, um den verspäteten Studien der alten Sprachen Raum zu schaffen, so eingeengt, dafs die Leistungen hierin erheblich hinter denen der jetzigen Abiturienten zurückbleiben müssen. Der Vorteil andrerseits, den man sich von der sog. »Einheitsschule« oder dem »Reformgymnasium« verspricht, dafs die Eltern die Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Söhne erst etwas später zu treffen brauchen, hat sich längst als illusorisch erwiesen, und wo man, wie in Schweden und der Schweiz, bereits Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan gemacht hat, stellte sich heraus, dafs dadurch der Zudrang zum gelehrten Studium, den man zu verringern hoffte, nicht vermindert, sondern vermehrt wird (s. Uhlig, Die Einheitsschule, S. 4 ff. Heidelberg 1892), wie denn auch die Unsicherheit der Eltern über den für ihre Söhne passenden Bildungsgang nach dem Abschlusse der Quarta oder Tertia gerade so grofs zu sein pflegt, als nach dem der Sexta. Soll man vollends — was doch jetzt zu den unerschütterlichsten Glaubenssätzen der öffentlichen Meinung gehört — dem Unterricht alle Überbürdung fern halten, so wird das in den vier obersten Lehrgängen der Einheitsschule jedenfalls ungleich schwerer werden, als auf unseren Gymnasien, wenn jene auch nur annähernd so weit kommen wollen, als es von diesen erreicht wird.

Der einzige Vorteil der vorgeschlagenen Einrichtung, der freilich auch noch keineswegs gesichert erscheint, könnte darin bestehn, dafs an einzelnen, namentlich kleineren Orten etwas Geld erspart würde. Aber gerade diese Finanzrücksichten sind ja wesentlich an der Verstimmung schuld, welche in weiten Kreisen der Bevölkerung gegen die gelehrten Schulen geweckt worden ist.

b) Die alten Sprachen. Nach alledem müssen wir festhalten an dem Gymnasium mit neunjährigem Kursus, das von unten auf den altsprachlichen Unterricht zum Mittelpunkt macht. Wir bestreiten anderen Lehranstalten nicht die Möglichkeit, für gewisse Berufskreise eine geeignete, vielleicht auch bequemere Vorbereitung zu gewähren. Aber wenn es sich darum handelt, das Sprachgefühl und dadurch das Denkvermögen der Kinder zu wecken, so gibt es dazu keinen besseren Weg als die Einführung in das Lateinische, wo alle Mittel, deren sich die Rede zum Ausdruck der Gedanken bedient, mit der gröſsten, sofort ins Ohr fallenden Deutlichkeit weit plastischer, sinnlicher und eben deshalb unmittelbar verständlicher ausgeprägt sind, als in irgend einer neueren Sprache. Daſs aber der Mensch durch Reden zum Denken gelange, ist das einfach Natürliche. Wort und Gedanke verhalten sich wie Leib und Geist, und darum muſs der Unterricht vom Sinnlichen zum Geistigen, vom konkreten Lautgebilde zum abstrakten Begriff fortschreiten. Jedenfalls ist die dem Kind längst vertraute Muttersprache zu dem Dienst, den die Beschäftigung mit der Sprache dem Geist zu leisten hat, am allerwenigsten geeignet. Schon die natürliche und ebendeshalb wohlberechtigte Empfindung des Knaben sträubt sich dagegen, die stets geübte Gewohnheit des Redens zum Gegenstande abstrakter Betrachtungen gemacht zu sehen, während sich dem lateinischen Elementarunterricht sofort unwillkürlich die lebendigste Teilnahme zuwendet, wenn der Lehrer nur irgend seine Sache versteht. Denn es ist allerdings im ganzen nicht richtig, ganz ungeübten Anfängern diese Stunden anzuvertrauen. Alles Lernen muſs aber im Anfange während des Unterrichts selbst vor sich gehen. Von vornherein soll man dem Knaben Sätze und Lesestücke bieten, die auch durch ihren Inhalt den Geist bereichern. Wenn sich so den Schülern Ausblicke in das Leben, in die Geschichte eröffnen, dann wird es gelingen, die so gern hin und her flatternde Aufmerksamkeit der Kindesseele zu fesseln und von da aus einen sich von selbst bietenden Übergang zu den abstrakten Begriffen zu finden, die an der fremden Sprache klar werden sollen. Schon in der Schule muſs alles einigermaſsen eingeprägt werden, was im Gedächtnis haften soll; häusliche Wiederholung hat dies nur zu befestigen. So wird man auch Paradigmen und grammatische Regeln erst lernen lassen, nachdem sie in der Klasse durchgesprochen, erläutert und bereits einigermaſsen eingeübt worden sind. Alle syntaktischen Erscheinungen sind an und mit dem vorliegenden Beispiele zu erörtern. Von vornherein ist auf Vokabelkenntnis ebensoviel Wert zu legen, als auf sichere Handhabung der Flexionsformen und deutliche Erkenntnis der Satzglieder. Sehr früh können schriftliche Übungen beginnen, schon weil diese neben einer geschickten Anwendung des Chorsprechens die gleichzeitige Tätigkeit einer ganzen Klasse erlauben. Nur haben alle schriftlichen Arbeiten auf dieser Stufe ausschlieſslich den Zweck, etwas mündlich Durchgenommenes nun auch auf dem Papier festzuhalten. Extemporalien, aus deren Ergebnis der Lehrer sich allwöchentlich über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler Gewiſsheit verschaffen will, um danach die inzwischen gemachten Fortschritte zu messen, sind hier nicht angebracht. Auch später sollten sie nie den ausschlieſslichen Maſsstab für die Kenntnisse der Schüler liefern, sondern vor allem der Übung dienen. Hierzu sind sie freilich auf allen Stufen notwendig und geradezu unersetzlich. Das Geschick des Lehrers aber wird sich darin zu bewähren haben, daſs er die gelernten Wörter und Wortformen in immer neue Verbindungen bringt und allmählich von einfacher Wiederholung des mündlich Vorangegangenen zu freierer Übersetzung neugebildeter Sätze fortschreitet. Auf diese Weise bleiben die schriftlichen Übungen stets im engsten Zusammenhang mit dem jedesmaligen Lehrstoffe. Nach Maſsgabe des eingeführten Elementarbuches werden manche Eigentümlichkeiten der lateinischen Satzbildung allerlei einfachere Partizipial- und Infinitivkonstruktionen sofort eingeübt, ehe der systematische grammatische Unterricht sie behandelt. Möglichst früh soll das Lesebuch zusammenhängende Stücke bieten. Paradigmen aber und Regeln werden am besten aus der an der ganzen Anstalt benutzten Grammatik gelernt. Beschränkt man sich in den unteren Klassen auf die Formenlehre, so wird in

dem dreijährigen Lehrgange der mittlern Klassen die ganze Syntax durchgenommen und eingeübt, überall so, dafs vom Beispiele ausgegangen und dies auch dem Gedächtnis eingeprägt wird. Durchaus zu billigen ist es, dafs die neueren Schulgrammatiken den eigentlichen Lernstoff gegenüber den früheren möglichst einschränken; deshalb kann ihnen doch eine tiefere wissenschaftliche Auffassung ihres Gegenstands zu Grunde liegen. Das Elementarbuch mag in den beiden unteren Klassen auch deutsche Stücke enthalten, die aber nur freie Umbildungen der vorher gelesenen lateinischen sind. Gerade hierbei wird sich's empfehlen, die Schüler auf eine bestimmte Art, sich ihre Sätze zu konstruieren, einzuüben, so dafs ihnen dies zu einer selbstverständlichen Gewohnheit wird. — Eigene Vorbereitung auf die Lesestücke wird man von den Anfängern noch nicht fordern, wohl aber nach einiger Zeit, wenn sie eine gewisse Übung gewonnen haben. Denn dem Vorschlag, prinzipiell auf dem ganzen Gymnasium den Schülern die Präparation dadurch abzunehmen, dafs man sie völlig in den Unterricht verlegt, mufs bestimmt entgegengetreten werden; es ist der allergröfste Wert darauf zu legen, dafs die Lernenden zu einer gewissen freien Selbsttätigkeit gelangen, und deshalb mufs auf allen Stufen danach gestrebt werden, dafs die bei Eintritt in ein neues Gebiet, also auch in einen neuen Schriftsteller wohlangebrachte Hilfe des Lehrers nach und nach zurücktrete. So sollte man auch gedruckte Präparationen den Schülern nur eine Zeitlang in die Hand geben, wenn man sie überhaupt zulassen will; denn unentbehrlich sind sie durchaus nicht und geradezu schädlich in den oberen Klassen. Jedenfalls ist die Absicht mancher modernen Ausgaben, den Schülern alle Mühe und Arbeit, auch die des Denkens, abzunehmen, aufs allerentschiedenste zu mifsbilligen. Sie sollen sich auch selbst vorbereiten lernen und regelmäfsig vorbereiten; es heifst viel zu weit gehn, wenn man die tägliche Präparation ganz abschaffen und dem Lehrer zuschieben will. Ebensowenig bedarf man der Bücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische oder Griechische. Diese Übungen haben auf allen Stufen nur den Zweck, das Verständnis der Schriftsteller zu fördern und zu erleichtern. Nur durch eigene Anwendung prägen sich die grammatischen Gesetze, aber auch die Wörter und Phrasen, über welche jeder verfügen sollte, so fest ein, dafs es später bei ihrem Gebrauch keines langen Nachdenkens mehr bedarf. Zu diesem Zweck aber sind Übersetzungen aus dem Deutschen nicht zu entbehren. Auch auf der obersten Stufe darf man sie nicht fallen lassen, sonst sieht man sich hier unweigerlich wieder genötigt, allerlei Grammatisches in die Lektüre zu ziehen und Repetitionen zu veranstalten, deren man überhoben sein könnte. Richtig geleitet führt gerade diese stete Anwendung des Gelernten zu derjenigen Leichtigkeit des Verständnisses, die erforderlich ist, damit die Beschäftigung mit der alten Literatur von rechter Lust und Freudigkeit begleitet sei. Denn diese bleibt da aus, wo der Leser noch auf Schritt und Tritt sich durch die Schwierigkeiten der sprachlichen Form gehindert fühlt. Diese aber durch planmäfsige Übungen hinwegzuräumen, wird dem Lehrer am besten gelingen, der die Mühe nicht scheut, sie sich in regelmäfsiger Stufenfolge und zugleich im engsten Anschlufs an den jedesmaligen Lehrstoff selbst zurecht zu legen. Auf das Bestreben des alten Humanismus, mit den alten Klassikern in ihrer eigenen Sprache zu wetteifern, mufs die Schule verzichten, ist doch dazu auch unter den gröfsten Gelehrten nur sehr selten einer im stande. Daher werden auch freie lateinische Aufsätze von unseren Schülern nicht mehr gefordert. Wohl aber mufs klares sprachliches Verständnis überall erreicht werden und eine soweit gehende Herrschaft über Sprachschatz und Sprachgebrauch, dafs eine freiere korrekte und einigermafsen lateinisch gefärbte Darstellung über den Inhalt des Gelesenen sich als selbstverständliche Folge ergibt. Dazu ist es nicht nötig, dafs die jungen Leute moderne deutsche Texte in gutes Latein zu übertragen verstehn; auch nicht, dafs man ihnen verwickelte und schon in der Muttersprache schwerverständliche Perioden zu übersetzen gibt. Aber ohne besondere Mühe sollte sich erreichen lassen, dafs sie einen durch Lektüre gewonnenen Inhalt auch ohne Vorlage eines deutschen

Textes in lateinischer Sprache wiedergeben können. Wird das von unten auf mündlich geübt, so bewährt es sich zugleich als das letzte Mittel, den Wortschutz und die Kenntnis der häufigeren Phrasen dem Gedächtnis einzuprägen. Dafür kann dann das regelmäfsige Nachübersetzen des in der vorausgehenden Stunde behandelten Lehrstoffes zurücktreten und allmählich ganz aufhören. Der Lehrer beginnt dann die Stunde damit, dafs er das kurz vorher Gelesene sich in der fremden Sprache wiederholen läfst — eine Methode, die namentlich auch in den französischen und englischen Stunden die besten Dienste leistet. Überall aber sollte man darauf verzichten, von den Schülern die allergewählteste Übertragung in die Muttersprache zu fordern. Das wird von ihnen ganz sicher als unnütze Pedanterie empfunden und drängt zugleich die lebendige Teilnahme am Inhalt des Gelesenen zurück, die schliefslich doch das Wichtigste ist. Trotzdem wirkt die stete Erinnerung an die Forderungen, welche unsre Muttersprache an uns stellt, im besten Sinne auch auf die Ausbildung des deutschen Stils.

Es liegt auf der Hand, dafs, so aufgefafst, alle derartigen Übungen dem einen Hauptzweck dienen, die Jugend in eine Reihe von altrömischen Literaturwerken einzuführen, über deren Auswahl ja im wesentlichen Übereinstimmung herrscht. Im dritten Schuljahr beginnt man wohl überall damit. Ob man hier den Cornelius Nepos oder ein aus ihm und erlesenen Geschichten des Livius zusammengestelltes Lesebuch zu Grunde lege, ist ziemlich gleichgültig. Aber schon hier mufs den Schülern für den Inhalt des Gelesenen lebendige Teilnahme eingeflöfst, zugleich aber die Übersetzung so geleitet werden, dafs die wesentlichen Unterschiede der lateinischen und deutschen Wort- und Satzverbindung fühlbar werden, so dafs ein echtes Latein in richtiges Deutsch umgewandelt wird. Unsere ganze Literatur hat ja ihre beste Lebenskraft aus der des Altertums gezogen und enthüllt auch heut noch ihre tiefsten Schätze nur dem, der diesen Zusammenhang zu verstehn und zu würdigen weifs.

Allerdings ist es nun mit dem blofsen Übersetzen der alten Klassiker nicht getan; die dadurch zu erzielende formale Bildung genügte nicht, sie in den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts zu stellen, wäre nicht zugleich der Inhalt, den sie dem jugendlichen Geiste bieten, von unschätzbarem Werte für ihn. Freilich wird dabei vorausgesetzt, dafs in den sechs höheren Klassen neben die Musterwerke der altrömischen alsbald die der griechischen Literatur treten. Schneller als drei Jahre früher ins Latein, lassen sich hier die Schüler ins Griechische einführen; ebenso frisch und freudig, wenn nur der Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist, alles Entbehrliche beiseite läfst und dafür die notwendigen Formen und Vokabeln mit voller Sicherheit einübt, mit denselben Mitteln, wie dort, nur dafs hier die inzwischen gewonnene Klarheit über den Satzbau und die gröfsere Fertigkeit im Schreiben den Fortschritt erleichtert und beschleunigt; auch sind die schriftlichen Übungen von vornherein auf Befestigung des grammatischen Wissens und der Vokabelkenntnis zu beschränken, als solche aber auch in oberen Klassen dringend zu empfehlen, weil sie, in richtiger Weise angestellt, viele sonst unvermeidlichen sprachlichen Auseinandersetzungen ersparen und durchaus nicht die häusliche Arbeit der Schüler zu vermehren brauchen.

Während nun die griechischen Elemente etwa zwei Jahreskurse in Anspruch nehmen, wird im Lateinischen Cäsars gallischer Krieg dasjenige Gebiet, auf dem die Tertianer aus einem alten Schriftsteller zugleich Geschichte, und zwar die Geschichte einer auch heute noch hochinteressanten Zeit studieren lernen. Denn so mufs sich allerdings der Lehrer dieser Klasse seine Aufgabe stecken, dafs er der so klaren und meisterhaften Erzählung des grofsen Römers die lebendige Teilnahme seiner jugendlichen Leser gewinnt. Es ist jetzt Mode geworden, mit einer gewissen Geringschätzung auf diese Lektüre, gerade wie etwas später auf die des Xenophon, herabzusehen. Aber die das tun, beweisen nur ihre eigene Inkompetenz. Man suche doch, ob man in der gesamten französischen Literatur einen Prosaiker findet, der den zwölf- bis vierzehnjährigen Knaben auch nur annähernd eine diesem Alter so gemäfse und förderliche Geistesnahrung bieten kann, als die genannten beiden. Freilich erweitern sich

die Gesichtspunkte in den folgenden Jahren, wenn dann die früheren Jahrhunderte griechischer Geschichte, vor allem die der Perserkriege in der unvergleichlichen Darstellung Herodots neben der ebenfalls ansprechenden, weil von echtem Patriotismus getragenen Erzählung des Livius und den markigen Zeitbildern Sallusts den Schülern erschlossen werden; wenn demnächst die Aufgabe an sie herantritt, aus Reden des Cicero oder Lysias sich in das politische Leben zu versetzen, in dem Kampfe der Parteien die treibenden Kräfte zu erkennen. Vor allem aber öffnet sich nun neben diesen mehr dem historischen Gebiete zugewandten Studien dem beginnenden Jünglingsalter die Pforte zu der edelsten Poesie in mehrjähriger Lektüre des Homer, an den sich dann auf der obersten Stufe Sophokleische Tragödien anschliefsen, deren noch mindestens drei, womöglich noch mehr, gelesen werden sollten. Den Homer sollen die Schüler fast ganz lesen; in der Ilias wird freilich einiges zu überschlagen sein. Darum aber braucht man nicht beschnittene Texte drucken zu lassen, die überall, abgesehen von allen andern Nachteilen, auch den haben, dafs sie dem Lehrer die Entscheidung darüber nehmen, was vor allem lesenswert sei und was allenfalls beiseite bleiben könne. Dem Primaner wird dann aus der römischen Poesie nach Virgil besonders Horaz nahe treten, mit dem sich recht wohl einiges aus den übrigen Lyrikern der Augusteischen Zeit verbinden läfst, sofern überhaupt noch einem wirklichen Eindringen in die alten Klassiker der unbedingt erforderliche Raum gelassen wird. Aber vor allem wichtig wird nun in den letzten Jahren des Schulkursus, dafs die jungen Leute durch eingehenderes Studium Platos — und zwar nicht blofs der allerdings vorzugsweise lockenden Schriften, die das köstliche Bild des Sokrates zeichnen, sondern auch einiger Dialoge von tieferem Gehalt (etwa des Euthyphron, des Gorgias oder Phädon) in die Philosophie eingeführt werden, zu der es doch keinen besseren Zugang für die Jugend gibt. Ob man davon noch an der Hand Ciceros einen Überblick über die späteren Denker des Altertums knüpfen oder auf die weit tieferen Gedanken Platos durch die leichtere Lektüre des römischen Eklektikers vorbereiten will, wird davon abhängen, ob sich im Lehrerkollegium einer Anstalt ein Mitglied findet, das die hohe Meinung von der philosophischen Bedeutung des römischen Redners teilt, die neuerdings O. Weifsenfels in seiner Ausgabe (Teubner 1891) auch für die Schule geltend gemacht hat. — Der Mehrzahl wird es vermutlich näher liegen, durch einige seiner gröfseren Reden die früher begonnene Beschäftigung mit oratorischen Werken fortzuführen, aufserdem vor allem eine auserlesene Zahl seiner Briefe zu benutzen, um in Verbindung mit den Reden und mit Cäsars bellum civile das Bild jener wichtigen Zeit zu ergänzen und die Schüler zugleich durch eigene Arbeit auch hier wieder zu einer Art geschichtlichen Quellenstudiums anzuleiten. Denn gerade solchem Zwecke dient die Behandlung der Reden vor allem; jedenfalls kommt dieser mehr in Betracht als der rhetorische Gesichtspunkt. Gleichgültig ist übrigens auch dieser nicht; er lehrt unmittelbar die Beredsamkeit aller romanischen Völker besser würdigen. Andrerseits wird den jungen Leuten gleichzeitig in einer Reihe von Reden des Demosthenes der gröfste Redner des Altertums, einer der gröfsten aller Zeiten und zugleich eine der edelsten Persönlichkeiten vorgeführt, die im Kampfe mit unüberwindlichen Mächten das ergreifende Bild eines tragischen Schicksals bietet. Ob der erste Historiker Athens, ob Thukydides nicht der schulmäfsigen Behandlung allzugrofse Schwierigkeiten bereitet, ist eine sehr verschieden beantwortete Frage. Döderlein und Bonitz wollten ihn dem Gymnasium ganz fern halten, die grofse Mehrzahl wird auf ihn, namentlich auf die treffliche Geschichte des sizilischen Feldzugs, ungern verzichten und zugleich auf die unerschöpfliche Fülle politischer Weisheit verweisen, von der das ganze Werk Zeugnis ablegt. Über die nicht zu leugnenden schwer verständlichen Stellen kann ja geschickte Hilfe des Lehrers hinweghelfen. Immerhin sollte man ihn nur einer gut vorgebildeten und strebsamen Klasse vorlegen. Auch Tacitus ist nicht eben leicht; aber diesen in so hohem Grade fesselnden Geschichtsschreiber wird kein Gymnasium entbehren wollen, am wenigsten seine Annalen und die Germania.

Überall wird ja viel, um nicht zu sagen alles, davon abhängen, dafs es der Lehrer vermag, für den von ihm behandelten Schriftsteller die lebendige Teilnahme seiner Schüler zu gewinnen. Dies gelingt niemand so leicht, der den ihm vorliegenden Text nur als Ausgangspunkt grammatischer oder stilistischer Bemerkungen benutzt. Nur macht sich arger Unkenntnis unseres Gymnasialwesens schuldig, wer diese von allen urteilsfähigen Schulmännern seit mehr als einem Menschenalter bekämpfte Methode noch immer für die herrschende hält. Dafs es noch Pedanten gibt, die ihren Schülern nichts Besseres zu bieten haben, mag wahr sein. Warum hat man nicht besser für das Unterrichtswesen gesorgt? Aber dafs in den Kreisen aller irgend hervorragenden Philologen sich längst eine ganz andere Richtung Bahn gebrochen hat, ist ebenso wahr. Freilich arbeiten uns die Herren an der Universität nur teilweise so vor, wie es ihre Pflicht wäre. Denn die reine Wissenschaft, die nur sich selbst genügt, vertritt einigermafsen der Lehrer des Äthiopischen oder Japanischen; der klassische Philologe aber ist berufen Männer vorzubilden, die in den Massen des seit Jahrhunderten aufgehäuften Materials der Gelehrsamkeit das noch heute Zeugungskräftige, Begeisternde und sittlich Bildende herauszufinden wissen, die aber zugleich die Kunst gelernt haben, es mit überzeugender Kraft jugendlichen Gemütern zum Bewufstsein zu bringen. So wird denn allerdings auf eine sichere und zugleich anregende Methode der Interpretation aufserordentlich viel ankommen. Schlimm genug, wenn es ein Lehrer oberer Klassen nicht erreicht, die Jugend auch in unseren Tagen noch für die »edle Einfalt und stille Gröfse« der alten Klassiker zu erwärmen, die in der Gegenwart mehr als je der immer dreister vorbrechenden materialistischen Richtung und der Verwilderung, die sich des Geschmacks zu bemächtigen droht, das Gegengewicht zu halten berufen ist. Die Schuld liegt in solchem Falle nicht daran, dafs das heranwachsende Geschlecht die Empfänglichkeit verloren, oder dafs das »Dogma vom klassischen Altertum« sich überlebt hätte, sondern nur an denen, die vergessen, dafs auch hier der Buchstabe tötet, der Geist aber lebendig macht. An den besseren deutschen Gymnasien kann sich jeder unbefangene Beobachter überzeugen, dafs die Freudigkeit an der altklassischen Literatur in den oberen Klassen zunimmt und sich bei begabteren Primanern auch in selbstgewählter Beschäftigung damit betätigt, zumal wenn zuletzt der täglichen Vorbereitung nicht mehr ein bestimmt abgegrenztes Pensum zugewogen wird, sondern der Unterricht allmählich zu einem freien Zusammenarbeiten des Lehrers mit seinen Schülern wird. Damit soll denn freilich keinerlei erzwungener oder der Jugend moralisch abgenötigter Privatlektüre das Wort geredet werden. Aber bei einigermafsen anregender und planmäfsiger Behandlung der Schriftsteller läfst sich mit voller Sicherheit schliefslich diejenige Leichtigkeit des Verständnisses erzielen, deren es bedarf, damit der philologische Unterricht wirklich fruchtbar wird. Wenn aber namhafte Universitätslehrer behaupten, dafs in dieser Hinsicht die deutschen Gymnasien zurückgegangen seien, weil die alten Schriftsteller dort nur noch stümperhaft und deshalb ohne rechten Genufs gelesen würden, so ist es ja natürlich nicht möglich, einen strikten Gegenbeweis anzutreten; der kann nur auf Grund eingehender Kenntnis und Erfahrung geführt werden. Aber eben diese berechtigen dazu, jene absprechenden Urteile für unrichtig zu erklären; im ganzen haben die deutschen Gymnasien gerade in Bezug auf eine gewisse Leichtigkeit und Gewandtheit beim Lesen und Übersetzen der Klassiker seit einigen Jahrzehnten Fortschritte gemacht.

Unerläfsliche Voraussetzung aber für einen wirklichen Erfolg der humanistischen Lehranstalten ist, dafs den alten Sprachen etwa die Hälfte der für den Unterricht verfügbaren Zeit gewidmet bleibt. Wäre wirklich eine Verminderung der lateinischen Stunden mit Rücksicht darauf möglich, dafs sich allerdings die stilistische Ausbildung mit bescheidenen Zielen als früher begnügen kann, so sollte die dadurch erübrigte Zeit für das Griechische verwandt werden, dem jedenfalls in den oberen Klassen die höhere Bedeutung zugestanden werden mufs. Übrigens aber ist es ganz unbedenklich, in der Verteilung des altsprachlichen Unterrichts je nach der Neigung und Befähigung der daran beteiligten Lehrer

dem dreijährigen Lehrgange der mittlern Klassen die ganze Syntax durchgenommen und eingeübt, überall so, dafs vom Beispiele ausgegangen und dies auch dem Gedächtnis eingeprägt wird. Durchaus zu billigen ist es, dafs die neueren Schulgrammatiken den eigentlichen Lernstoff gegenüber den früheren möglichst einschränken; deshalb kann ihnen doch eine tiefere wissenschaftliche Auffassung ihres Gegenstands zu Grunde liegen. Das Elementarbuch mag in den beiden unteren Klassen auch deutsche Stücke enthalten, die aber nur freie Umbildungen der vorher gelesenen lateinischen sind. Gerade hierbei wird sich's empfehlen, die Schüler auf eine bestimmte Art, sich ihre Sätze zu konstruieren, einzuüben, so dafs ihnen dies zu einer selbstverständlichen Gewohnheit wird. — Eigene Vorbereitung auf die Lesestücke wird man von den Anfängern noch nicht fordern, wohl aber nach einiger Zeit, wenn sie eine gewisse Übung gewonnen haben. Denn dem Vorschlag, prinzipiell auf dem ganzen Gymnasium den Schülern die Präparation dadurch abzunehmen, dafs man sie völlig in den Unterricht verlegt, mufs bestimmt entgegengetreten werden; es ist der allergröfste Wert darauf zu legen, dafs die Lernenden zu einer gewissen freien Selbsttätigkeit gelangen, und deshalb mufs auf allen Stufen danach gestrebt werden, dafs die bei Eintritt in ein neues Gebiet, also auch in einen neuen Schriftsteller wohlangebrachte Hilfe des Lehrers nach und nach zurücktrete. So sollte man auch gedruckte Präparationen den Schülern nur eine Zeitlang in die Hand geben, wenn man sie überhaupt zulassen will; denn unentbehrlich sind sie durchaus nicht und geradezu schädlich in den oberen Klassen. Jedenfalls ist die Absicht mancher modernen Ausgaben, den Schülern alle Mühe und Arbeit, auch die des Denkens, abzunehmen, aufs allerentschiedenste zu mifsbilligen. Sie sollen sich auch selbst vorbereiten lernen und regelmäfsig vorbereiten; es heifst viel zu weit gehn, wenn man die tägliche Präparation ganz abschaffen und dem Lehrer zuschieben will. Ebensowenig bedarf man der Bücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische oder Griechische. Diese Übungen haben auf allen Stufen nur den Zweck, das Verständnis der Schriftsteller zu fördern und zu erleichtern. Nur durch eigene Anwendung prägen sich die grammatischen Gesetze, aber auch die Wörter und Phrasen, über welche jeder verfügen sollte, so fest ein, dafs es später bei ihrem Gebrauch keines langen Nachdenkens mehr bedarf. Zu diesem Zweck aber sind Übersetzungen aus dem Deutschen nicht zu entbehren. Auch auf der obersten Stufe darf man sie nicht fallen lassen, sonst sieht man sich hier unweigerlich wieder genötigt, allerlei Grammatisches in die Lektüre zu ziehen und Repetitionen zu veranstalten, deren man überhoben sein könnte. Richtig geleitet führt gerade diese stete Anwendung des Gelernten zu derjenigen Leichtigkeit des Verständnisses, die erforderlich ist, damit die Beschäftigung mit der alten Literatur von rechter Lust und Freudigkeit begleitet sei. Denn diese bleibt da aus, wo der Leser noch auf Schritt und Tritt sich durch die Schwierigkeiten der sprachlichen Form gehindert fühlt. Diese aber durch planmäfsige Übungen hinwegzuräumen, wird dem Lehrer am besten gelingen, der die Mühe nicht scheut, sie sich in regelmäfsiger Stufenfolge und zugleich im engsten Anschlufs an den jedesmaligen Lehrstoff selbst zurecht zu legen. Auf das Bestreben des alten Humanismus, mit den alten Klassikern in ihrer eigenen Sprache zu wetteifern, mufs die Schule verzichten, ist doch dazu auch unter den gröfsten Gelehrten nur sehr selten einer im stande. Daher werden auch freie lateinische Aufsätze von unseren Schülern nicht mehr gefordert. Wohl aber mufs klares sprachliches Verständnis überall erreicht werden und eine soweit gehende Herrschaft über Sprachschatz und Sprachgebrauch, dafs eine freiere korrekte und einigermafsen lateinisch gefärbte Darstellung über den Inhalt des Gelesenen sich als selbstverständliche Folge ergibt. Dazu ist es nicht nötig, dafs die jungen Leute moderne deutsche Texte in gutes Latein zu übertragen verstehn; auch nicht, dafs man ihnen verwickelte und schon in der Muttersprache schwerverständliche Perioden zu übersetzen gibt. Aber ohne besondere Mühe sollte sich erreichen lassen, dafs sie einen durch Lektüre gewonnenen Inhalt auch ohne Vorlage eines deutschen

Textes in lateinischer Sprache wiedergeben können. Wird das von unten auf mündlich geübt, so bewährt es sich zugleich als das letzte Mittel, den Wortschutz und die Kenntnis der häufigeren Phrasen dem Gedächtnis einzuprägen. Dafür kann dann das regelmäfsige Nachübersetzen des in der vorausgehenden Stunde behandelten Lehrstoffes zurücktreten und allmählich ganz aufhören. Der Lehrer beginnt dann die Stunde damit, dafs er das kurz vorher Gelesene sich in der fremden Sprache wiederholen läfst — eine Methode, die namentlich auch in den französischen und englischen Stunden die besten Dienste leistet. Überall aber sollte man darauf verzichten, von den Schülern die allergewählteste Übertragung in die Muttersprache zu fordern. Das wird von ihnen ganz sicher als unnütze Pedanterie empfunden und drängt zugleich die lebendige Teilnahme am Inhalt des Gelesenen zurück, die schliefslich doch das Wichtigste ist. Trotzdem wirkt die stete Erinnerung an die Forderungen, welche unsre Muttersprache an uns stellt, im besten Sinne auch auf die Ausbildung des deutschen Stils.

Es liegt auf der Hand, dafs, so aufgefafst, alle derartigen Übungen dem einen Hauptzweck dienen, die Jugend in eine Reihe von altrömischen Literaturwerken einzuführen, über deren Auswahl ja im wesentlichen Übereinstimmung herrscht. Im dritten Schuljahr beginnt man wohl überall damit. Ob man hier den Cornelius Nepos oder ein aus ihm und erlesenen Geschichten des Livius zusammengestelltes Lesebuch zu Grunde lege, ist ziemlich gleichgültig. Aber schon hier mufs den Schülern für den Inhalt des Gelesenen lebendige Teilnahme eingeflöfst, zugleich aber die Übersetzung so geleitet werden, dafs die wesentlichen Unterschiede der lateinischen und deutschen Wort- und Satzverbindung fühlbar werden, so dafs ein echtes Latein in richtiges Deutsch umgewandelt wird. Unsere ganze Literatur hat ja ihre beste Lebenskraft aus der des Altertums gezogen und enthüllt auch heut noch ihre tiefsten Schätze nur dem, der diesen Zusammenhang zu verstehn und zu würdigen weifs.

Allerdings ist es nun mit dem blofsen Übersetzen der alten Klassiker nicht getan; die dadurch zu erzielende formale Bildung genügte nicht, sie in den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts zu stellen, wäre nicht zugleich der Inhalt, den sie dem jugendlichen Geiste bieten, von unschätzbarem Werte für ihn. Freilich wird dabei vorausgesetzt, dafs in den sechs höheren Klassen neben die Musterwerke der altrömischen alsbald die der griechischen Literatur treten. Schneller als drei Jahre früher ins Latein, lassen sich hier die Schüler ins Griechische einführen; ebenso frisch und freudig, wenn nur der Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist, alles Entbehrliche beiseite läfst und dafür die notwendigen Formen und Vokabeln mit voller Sicherheit einübt, mit denselben Mitteln, wie dort, nur dafs hier die inzwischen gewonnene Klarheit über den Satzbau und die gröfsere Fertigkeit im Schreiben den Fortschritt erleichtert und beschleunigt; auch sind die schriftlichen Übungen von vornherein auf Befestigung des grammatischen Wissens und der Vokabelkenntnis zu beschränken, als solche aber auch in oberen Klassen dringend zu empfehlen, weil sie, in richtiger Weise angestellt, viele sonst unvermeidlichen sprachlichen Auseinandersetzungen ersparen und durchaus nicht die häusliche Arbeit der Schüler zu vermehren brauchen.

Während nun die griechischen Elemente etwa zwei Jahreskurse in Anspruch nehmen, wird im Lateinischen Cäsars gallischer Krieg dasjenige Gebiet, auf dem die Tertianer aus einem alten Schriftsteller zugleich Geschichte, und zwar die Geschichte einer auch heute noch hochinteressanten Zeit studieren lernen. Denn so mufs sich allerdings der Lehrer dieser Klasse seine Aufgabe stecken, dafs er der so klaren und meisterhaften Erzählung des grofsen Römers die lebendige Teilnahme seiner jugendlichen Leser gewinnt. Es ist jetzt Mode geworden, mit einer gewissen Geringschätzung auf diese Lektüre, gerade wie etwas später auf die des Xenophon, herabzusehen. Aber die das tun, beweisen nur ihre eigene Inkompetenz. Man suche doch, ob man in der gesamten französischen Literatur einen Prosaiker findet, der den zwölf- bis vierzehnjährigen Knaben auch nur annähernd eine diesem Alter so gemäfse und förderliche Geistesnahrung bieten kann, als die genannten beiden. Freilich erweitern sich

Lehrer des Deutschen es nicht unterlassen dürfen, bei Lessing auf Leibniz, bei Goethe auf Spinoza, bei Schiller auf Kant hinzuweisen und einiges über deren Lehre mitzuteilen. Übrigens sei auch ausdrücklich hervorgehoben, dafs gerade im deutschen Unterricht der eigenen Neigung des Lehrers ein gröfserer Spielraum gelassen werden kann, schon weil der ganze Lehrgegenstand viel weniger gedächtnismäfsig festzuhaltende Kenntnisse mitteilt, als anregend und allgemein bildend wirken soll. Aber eben deshalb sind auch die deutschen Stunden besonders geeignet, den zu höheren Studien heranreifenden Schülern einen Einblick in den inneren Zusammenhang zu geben, der die verschiedenen von der Schule gepflegten Bildungselemente untereinander verknüpft und dadurch zugleich das Auge auf die noch vor ihnen liegenden Ziele zu lenken. — So versteht es sich denn von selbst, dafs er an Wichtigkeit von keinem anderen Lehrgegenstande übertroffen wird.

d) Geschichte und Geographie. Dies gilt von der Geschichte nicht in gleichem Mafse. Darin liegt natürlich keinerlei Zurücksetzung der historischen Wissenschaft. Wohl aber mufs behauptet werden, dafs der Schulunterricht gerade hier noch weit mehr, als z. B. in den alten Sprachen, den Charakter einer blofsen Propädeutik festhalten mufs, denn auch, wo die Geschichte vortrefflich gelehrt wird, verhalten sich die Schüler in diesem Fache in weit höherem Grade receptiv, als wenn sie sich übersetzend irgend einen Gedankengehalt durch eigene Arbeit aneignen oder in der Mathematikstunde auf einen Beweis geleitet werden und gelernte Sätze bei Lösung einer Aufgabe anwenden. Das Gedächtnis wird allerdings dadurch geübt, dafs es eine Anzahl von Begebenheiten, Namen und Zahlen behalten mufs, das Denkvermögen, weil es zugleich darauf ankommt, den inneren Znsammenhang des Geschehenen zu begreifen. Zugleich wird vielfach, sofern der Unterricht mit rechter Wärme erteilt wird, die Phantasie ergriffen und das sittliche Gefühl angeregt, die Liebe zum Vaterlande, die Bewunderung für grofse Männer und grofse Taten geweckt, ja es wird in der Seele der Jünglinge allmählich der Eindruck Macht gewinnen, dafs die Geschichte aller Völker und Zeiten ein einheitliches Ganzes bildet und sich nach einem höheren Gesetze vollzieht. Alles das wird ja für die Bildung des Geistes und Gemütes sehr wichtig sein. Allein der Wissensstoff, der diese Wirkung herbeiführen soll, wird doch dem Schüler durch den Vortrag des Lehrers oder durch ein Lehrbuch fertig übermittelt, er hat ihn sich nicht durch eigene Anstrengung erst zurecht zu machen, ehe er ihn sich aneignet. Denn ein Zurückgehen auf die Quellen ist doch auf der Schule nur in sehr beschränkter Weise möglich, am ersten noch in der alten Geschichte. Jedenfalls aber ist im Unterricht eine grofse Einschränkung des Lehrstoffes notwendig, und diese wird nicht durch Eintrichtern einer nur die allgemeinsten Umrisse gebenden und alle Perioden mit gleicher Knappheit behandelnden Übersicht, sondern durch eine planmäfsige Ungleichheit in der Ausführlichkeit erzielt, so dafs auf die alte und die vaterländische Geschichte, demnächst aber auf die für die Universalgeschichte besonders wichtigen Ereignisse der eigentliche Nachdruck gelegt wird. Bei der grofsen Verschiedenheit der einzelnen Altersstufen in der Auffassung der Ereignisse ist es durchaus vernünftig, das ganze Gebiet der Geschichte den Schülern zweimal vorzuführen und zwar erst vom dritten Jahreskurse an. Vorher mag man die Kinder in die Sagenwelt einführen, d. h. in die griechische. Denn die deutsche Heldensage bietet diesem Alter aufserordentlich wenig, und für dies wenige findet sich später die geeignete Stelle. Während dann die Tertia die mittlere und neuere Geschichte behandelt und zwar namentlich die des Vaterlandes und mit Hervorhebung der patriotisch besonders anregenden Abschnitte, folgt nach der früheren und aufser Preufsen wohl noch meist festgehaltenen Einteilung in den zwei Jahrgängen der Sekunda die alte Geschichte, der eine solche Ausführlichkeit auf dem Gymnasium entschieden gebührt, nicht nur weil diese wie oben gesagt, die einzige Gelegenheit gibt, der Jugend auf einem ihr vertrauten Gebiete eine Vorstellung von historischem Quellenstudium zu geben, sondern auch, weil Erkenntnis der einfacheren Verhältnisse des antiken politischen und sozialen Lebens die

beste Vorschule für eine ganze Reihe der wichtigsten Grundbegriffe aller Völkergeschichte bildet. Der neue preufsische Lehrplan dehnt nun den Lehrgang der Mittelklassen auf drei Jahre aus, offenbar um den aus Sekunda scheidenden Einjährig-Freiwilligen ein abgeschlossenes Ganzes zu verschaffen und auch wohl, weil man für die gesamte alte Geschichte ein einziges Jahr für ausreichend hält. Diese Einteilung ist eine höchst unglückliche, da der der unteren Stufe zugewiesene Lehrstoff eine so breite Behandlung durchaus nicht rechtfertigt, vielmehr von den sieben Jahren, die man der Geschichte überhaupt widmet, die gröfsere Hälfte den oberen Klassen vorbehalten bleiben sollte. So zeigt sich auch hier, wie schlecht sich der aus ganz äufserlichen Rücksichten künstlich herbeigeführte Einschnitt nach dem sechsten Schuljahr mit den wesentlichen Aufgaben des Gymnasiums verträgt. Auch ist daran zu erinnern, dafs sich der Zweck patriotischer Erwärmung der Jugend nie in aufdringlicher Weise fühlbar machen darf und auch hier Goethes Wort gilt: »man merkt die Absicht und man wird verstimmt.« Vollends unverantwortlich wäre es, wenn die hier zur Verfügung stehende, mehr als reichlich bemessene Zeit die Lehrer dazu verführte, die politischen und sozialen Fragen der Gegenwart, welche die Tagespresse behandelt, in den Unterricht zu ziehen. Sie würden dadurch die Würde und den Ernst ihres pädagogischen Berufs verleugnen, nicht klares und gründliches Wissen, sondern nur die weitverbreitete Neigung zu oberflächlicher Phrasenmacherei fördern. Das gilt auch für den Unterricht auf der obersten Stufe. Deshalb kann der Geschichtslehrer aber doch durch seinen Vortrag eine tiefe sittliche Anregung geben und ein nie verlöschendes Feuer echter Vaterlandsliebe in der Brust seiner Schüler entzünden. —

An sich wohlberechtigt ist die neuerdings wiederholt ausgesprochene Forderung, dafs neben der politischen auch die Kulturgeschichte berücksichtigt werde. Zu diesem Zweck wird dann empfohlen, von den jezt so zahlreich vorhandenen Anschauungsmitteln aller Art, also namentlich Abbildungen, ausgiebigen Gebrauch zu machen. Nun mag das ja für die Jugend einigermafsen belustigend, teilweise auch anregend sein. Andrerseits ist doch zu behaupten, dafs es auch für die Bildung der Anschauung am vorteilhaftesten ist, wenn der Lehrer die eigene Tätigkeit seiner Schüler dazu in Anspruch nimmt, ihnen also z. B. besonders charakteristische Merkmale irgend eines Baustils in ganz einfachen Umrissen auf der Schultafel vorzeichnet und sie auf dem Papier nachzeichnen läfst. Das entsprechende Verfahren wird überall anzuwenden sein, um die dringend notwendige geographische Orientierung herbeizuführen, sich aber auch sonst bei Erwähnung der sog. Altertümer aller Art, bei Schlachtplänen usw. empfehlen. Gegenüber ausführlicher Sittenschilderungen und Beschreibungen mufs doch hervorgehoben werden, dafs die Geschichte vom Geschehen ihren Namen hat und dafs, wie überall so auch hier, langes Verweilen beim Zuständlichen sehr schnell ermüdet.

Der geographische Unterricht kann im Gymnasium nur den Zweck haben, eine deutliche Vorstellung von dem Schauplatz der geschichtlichen Ereignisse zu geben, womit sich natürlich eine allgemeine Übersicht über die Gliederung der Erdoberfläche und Belehrung über den Zusammenhang zwischen der Natur der einzelnen Länder und dem Leben und Treiben ihrer Bewohner, sowie über die politischen Grenzen, die Hauptstätten und Strafsen des Verkehrs usw. verbindet. Das Richtige wäre, wenn an einer Anstalt jede Schülergeneration abwechselnd vom Lehrer der Naturwissenschaft und dem der Geschichte ihren geographischen Unterricht erhielte. Die oben kurz angegebene zeichnende Methode ist das sicherste Mittel, topographische Verhältnisse fest einzuprägen. In den oberen Klassen, wo keine besondern Stunden für die Geographie zur Verfügung stehn, sollte der Lehrer der Geschichte stets noch die erforderliche Zeit zur Wiederholung und Erweiterung des früher Gelernten erübrigen.

e) Die neueren Sprachen. In der angedeuteten Weise kann das Gymnasium in den besprochenen Fächern den berechtigten Forderungen unserer Zeit entsprechen. Dagegen wird es ihm schwerlich gelingen, die Wünsche der öffentlichen Meinung in Bezug auf Erlernung neuer fremder Spra-

chen zu befriedigen. Dafs deren Kenntnis in unseren Tagen ungleich wichtiger ist als früher, liegt ja auf der Hand, und sehr vielen empfiehlt das praktische Bedürfnis französisch, englisch, italienisch zu lernen, um dann zum Verkehr mit dem Ausland ausreichend gerüstet zu sein. Aber auch für allgemeine Geistesbildung ist die Beschäftigung mit neueren Sprachen keineswegs unfruchtbar, wie sich denn z. B. der gute französische Stil durch logische Schärfe und Präzision auszeichnet und unstreitig auf manche unserer Klassiker aufs vorteilhafteste gewirkt hat. Überhaupt kann nur bornierte Einseitigkeit die grofse Bedeutung der englischen und französischen Literatur für die europäische Kultur leugnen. Auch hat der deutsche Unterricht die Aufgabe, z. B. bei Gelegenheit der Lessingschen Dramaturgie den Einflufs der französischen Literatur auf Deutschland hervorzuheben; es wird hier sehr erwünscht sein, wenn auch die französische Lektüre eine oder die andere klassische Tragödie den Schülern bekannt macht. Auf Shakespeare andrerseits wird ebenfalls in der Prima genauer eingegangen werden müssen. Trotzdem mufs behauptet werden, dafs die alten Sprachen für die Geistesbildung der Jugend erheblich fruchtbarer sind. Zugleich würde auch durch Vermehrung der den neueren Sprachen gewidmeten Stunden das, was die landläufigen Vorstellungen sich davon versprechen, ganz gewifs nicht erreicht werden. Zu einer irgend befriedigenden Redefertigkeit in einem fremden Idiom läfst sich eine ganze Klasse, wenn ihre Schülerzahl auch nur über 10 hinausgeht, niemals bringen, während das etwa bei einem Aufenthalt im Auslande, oder wo sonst die Nötigung zu ununterbrochener Übung der ungewohnten Rede unaufhörlich an den einzelnen herantritt, in verhältnismäfsig kurzer Zeit erreicht werden kann, vorausgesetzt, dafs eine gründliche grammatische Schulung vorausgegangen ist, welche das Gymnasium bietet. Daher wird es wohl dabei bleiben müssen, dafs die humanistische Schule ihre Ziele von vornherein etwas niedriger steckt. Sie kann ihre Zöglinge mit den wichtigsten grammatischen Gesetzen bekannt machen, ihnen eine möglichst richtige Aussprache angewöhnen, ihnen durch planmäfsige Übung und mit Benutzung der ihnen bekannten lateinischen Vokabeln soviel vom Wortschatze einprägen, dafs ihnen die Lektüre französischer und englischer Bücher keine besonderen Schwierigkeiten mehr macht. Damit läfst sich auch in gröfseren Klassen, indem man in der fremden Sprache fragt und sich antworten läfst, namentlich auch zusammenhängende Berichte über das Gelesene fordert, u. a. eine gewisse Fähigkeit erzielen, zu hören und in freierer Weise das Gelernte anzuwenden. Übrigens aber wird sich's empfehlen, so wenig Zeit als irgend möglich auf grammatische Dinge zu verwenden und in der Lektüre recht schnell vorzugehen. Dann wird auch bei der beschränkten Stundenzahl das Ergebnis kein verächtliches sein und jedem, der sich später die volle Redefertigkeit erwerben will, dies beträchtlich erleichtert. Denn Zeit dazu haben wenigstens unsere Herren Studenten reichlich; man denke nur an ihre unendlich langen Ferien. — Dafs übrigens nur das Französische, nicht auch das Englische für alle Schüler obligatorisch sei, ist wohl das Richtige, wenn auch in einzelnen Teilen von Norddeutschland sich vielleicht das Umgekehrte empfiehlt. Aber schwachbegabte Schüler neben den alten noch zwei neuere Sprachen lernen zu lassen, ist nicht ratsam, während das bei gutbefähigten gar kein Bedenken hat. — Auch in den angegebenen Schranken wird dieser Unterricht die geistige Bildung fördern, zumal er doch auch einigermafsen in die Literatur der uns nahestehenden modernen Kulturvölker einführt. Auf den Ruhm freilich, unsere Zöglinge mit den Oberkellnern der grofsen Gasthöfe im Gebrauch der fremden Sprache wetteifern zu sehen, werden wir verzichten müssen.

f) M a t h e m a t i k u n d N a t u r w i s s e n s c h a f t. Mathematik und Naturwissenschaft werden sich mit dem Raum begnügen müssen, den ihnen der Lehrplan jetzt fast überall anweist und die berufensten Vertreter des Fachs für ausreichend erklären, wenn ihnen auch eine Stundenerhöhung in der Tertia erwünscht wäre. In der Naturbeschreibung, auf welche wohl durchweg erst in den vier letzten Jahren des Gymnasialunterrichts die Physik folgt, läfst sich zunächst recht wohl an einer Reihe planmäfsig gewählter Naturgegenstände die

Anschauung üben, wobei wieder recht einfaches Vor- und Nachzeichnen die beste Beihilfe leistet. So wird schon der Knabe mit der ihn umgebenden Natur einigermaſsen vertraut; zugleich läſst sich dabei eine der jedesmaligen Altersstufe angepaſste Darstellung der Lebensbedingungen und Lebensgesetze auch des menschlichen Körpers geben. Eine Übersicht des Systems gehört jedenfalls erst an den Schluſs. Der zusammenhängende Lehrgang der Physik, wohl auch der Elemente der Chemie und der mathematischen Geographie wird sich um so fruchtbarer gestalten, je besser es der Lehrer, der doch meist beide Fächer vertritt, versteht, das richtige Verhältnis zwischen Mathematik und Physik herzustellen. Dann begreifen die Lernenden zugleich, welche überwältigend groſsen Gebiete den mathematischen Gesetzen unterliegen. Eine recht anschauliche und geistvolle Belehrung über die Naturkräfte bildet andrerseits ein wohltätiges Gegengewicht zu den leicht ermüdenden Abstraktionen der mathematischen Theorie. Im ganzen dürfte es sich empfehlen, die Physik möglichst experimentell zu behandeln und recht wenig mit mathematischen, namentlich arithmetischen Aufgaben zu belasten. Wo nach einem früher weitverbreiteten Brauch die Lehrer der Physik gelehrte akademische Vorträge halten, die von den Zuhörern nachgeschrieben oder gar zu Hause ausgearbeitet werden, da wird man sehr bald erleben, daſs ein solcher Unterricht ohne tiefere Wirkung über die Köpfe hinweggeht. Andrerseits wird der Lehrer am tiefsten wirken, der philosophische Bildung genug besitzt, den Zusammenhang der Naturlehre mit so manchem allgemeinen philosophischen Problem richtig nachzuzuweisen. Sehr dankenswert aber ist es, wenn er die Schüler selbst zu eigenen Experimenten während des Unterrichts anzuleiten weiſs, wozu denn freilich besondere Anschaffungen und Vorkehrungen erforderlich sind. Übrigens gebührt über die in Mathematik und Physik erforderliche Auswahl und Verteilung des Stoffs sowie über die einzuhaltende Methode das erste Wort den Fachmännern.

g) Religion. Zu den für alle Schüler bisher verbindlichen Lehrgegenständen gehört auch die Religion. Im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht steht auch die Frage, ob ein Gymnasium einen bestimmten konfessionellen Charakter haben soll. Wo alle oder doch die groſse Mehrzahl der Schüler demselben Bekenntnis angehören, erledigt sich ja die Sache von selbst, und es versteht sich, daſs dieser religiöse Standpunkt z. B. auch im Geschichtsunterricht zu Tage tritt. Wo dagegen verschiedene Konfessionen zusammen leben, ist nicht einzusehen, warum einer höheren Unterrichtsanstalt ein bestimmter konfessioneller Charakter aufgeprägt werden soll. Gegenseitige Verhetzungen sollen nirgends vorkommen, übrigens aber wird alles mit der Kirchengeschichte Zusammenhängende soweit als möglich dem Religionsunterrichte zu überlassen sein, während der Geschichtslehrer sich auf Darstellung der politischen Verhältnisse beschränkt. Daſs aber heranreifende junge Leute auch in die tiefere Bedeutung und die Entwicklung des Glaubens ihrer Kirche einen wissenschaftlich begründeten Einblick erhalten, ist ein Erfordernis allgemeiner Bildung. Auch liegt es in der Natur der Sache, daſs der Staat in Bezug auf den Lehrplan des Religionsunterrichts der kirchlichen Behörde einen entscheidenden Einfluſs einräumt. Dabei wird der Schulunterricht von der Vorbereitung der Konfirmanden bestimmt zu unterscheiden sein, so daſs jenem zunächst hauptsächlich die biblische Geschichte, diesem der Katechismus zufällt. Während der Konfirmandenlehre sollten die Schüler von allem anderen Religionsunterrichte befreit sein. In den oberen Klassen müssen die jungen Leute das Verständnis der Glaubenslehre und der christlichen Ethik in Verbindung mit der Lektüre des griechischen neuen Testaments gewinnen. Jede Prüfung in der Religion sollte bei der Reifeprüfung unterbleiben. Wo sie noch abgehalten wird, dient sie nur dazu, die Würde und das Ansehen zu schmälern, die dem Religionsunterricht zu wünschen wären.

b) Zeichnen, Singen, Schreiben. Auſser den eigentlich wissenschaftlichen Lehrgegenständen wird an den meisten Gymnasien durch Zeichen- und Singstunden auch noch zur Ausbildung künstlerischer Anlagen Gelegenheit geboten. Das kann ja von den Eltern nur willkommen geheiſsen werden; es ist durchaus angemessen,

dafs dieser Unterricht in den unteren Klassen allen Schülern erteilt wird; höchstens dispensiert man vom Singen einige ganz unmusikalische. Eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen kommt sehr vielen anderen Lehrgegenständen zu gut und wird auch im naturwissenschaftlichen, geographischen und mathematischen Unterricht geübt, und von einem geschickten Lehrer geleitet, können die Zeichenstunden an Sauberkeit und Genauigkeit gewöhnen und den Geschmack an schönen Formen bilden helfen. Ebenso wird durch einfache Treffübungen und Mitsingen, wenn volkstümliche geistliche oder weltliche Lieder angestimmt werden, bei vielen die Freude an der Musik geweckt, die doch für uns Deutsche eigentlich neben der Poesie die volkstümlichste Kunst ist. Auf der anderen Seite ist gegenüber den Ansprüchen, welche von einzelnen Kunsthistorikern an das Gymnasium gestellt werden, daran zu erinnern, dafs dieses entschieden nicht berufen ist, Künstler auszubilden. Darum wird zwar ästhetische Erziehung im Sinne Schillers allerdings zu den Pflichten einer humanistischen Unterrichtsanstalt gehören. Diejenige Kunst aber, welche das Recht hat, von allen Gebildeten Verständnis zu fordern, ist einzig und allein die Poesie. Daher soll man in oberen Klassen zwar denjenigen, die Sinn und Anlage für künstlerisches Zeichnen besitzen, dazu die Gelegenheit bieten, aber die grofse Mehrzahl der Unbegabten ebensowenig dazu zwingen, als es verantwortet werden könnte, wenn man die in den Chor der Sänger einreihte, die gar kein musikalisches Gehör haben. Einige Belehrung über die Unterschiede der Baustile und besonders charakteristische Ornamente wird sich am besten in den Geschichtsunterricht einfügen.

i) Turnen. Abgesehen von der eigentlichen Geistesbildung hat das Gymnasium noch einigermafsen die Sorge für die körperliche Entwicklung seiner Zöglinge zu übernehmen. Dafs die hierauf verwendete Zeit eine viel geringere ist, als die für den übrigen Unterricht bestimmte, liegt durchaus in der Natur der Sache. Denn die Pflege des leiblichen Wohls der Söhne ist doch in erster Linie Pflicht des Elternhauses. Allerdings aber hat die Schule sehr lebhaftes Interesse daran, dafs durch einen tüchtigen Turnunterricht das körperliche Gedeihen und dadurch die für allen Unterricht erforderliche Frische und Rüstigkeit erzeugt und erhalten werde. Eine Vermehrung der Turnstunden, wie sie jetzt in Preufsen erfolgt ist, kann daher an sich nur gebilligt werden, ihren Zweck aber nur da erfüllen, wo die nötigen Räume und Lehrkräfte zur Verfügung stehn, um den gesamten Unterricht zu allen Jahreszeiten klassenweise erteilen zu lassen. An das Turnen schliefsen sich von selbst allerlei gymnastisch förderliche Spiele, denen alles Gedeihen zu wünschen ist. Aber sie gedeihen erfahrungsmäfsig nur da, wo sie von der freien Neigung der jungen Leute getragen werden, die allerdings in den Turnstunden angeregt werden soll. Werden sie zwangsmäfsig durchgeführt und auch den Lehrern und Schülern aufgenötigt, die weder Geschick noch Neigung dazu haben, so wird man wenig Freude daran erleben. Haben sie sich aber einmal so bei der Jugend eingebürgert, dafs sie allmählich auch die Widerstrebenden anlocken, so wird sich die dadurch bedingte Kraftübung in freier Luft gewifs segensreich erweisen, und dann hat das Gymnasium Gelegenheit genug, sie direkt oder mittelbar zu unterstützen. Dasselbe gilt von dem neuerdings an manchen Anstalten eingeführten Handfertigkeitsunterricht, für den bei sorgfältiger Überwachung der Hausaufgaben den Schülern aller Klassen hinreichende Mufse bleibt und der ihnen die Möglichkeit bietet, ihre Mufsestunden nützlich auszufüllen und allerlei Geschicklichkeit zu erwerben, die sie später brauchen können. Zu derartigen Nebenbeschäftigungen gehört auch die Stenographie, deren praktischer Wert gewifs nicht gering ist, während sie für eigentliche Geistesbildung wenig in Betracht kommt. Ungleich wichtiger erscheint es, dafs den Schülern in den unteren Klassen eine gefällige und deutliche Handschrift durch gute Kalligraphiestunden angewöhnt wird. Leider hat auch hier die übertriebene Angst vor Überbürdung, zu der in den unteren Klassen nirgends Anlafs ist, meist zu einer Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl geführt.

**4. Unterricht und Hausarbeit.** Voraussetzung für alle derartige Dinge ist, dafs am Gymnasium das richtige Verhältnis zwischen Unterricht und häuslicher Arbeit

hergestellt ist. Die Klagen wegen Überbürdung waren so verbreitet und kamen auch zum Teil von so achtbarer Seite, dafs man sie nicht als völlig unbegründet ansehen darf. Freilich läfst sich ebenso bestimmt behaupten, dafs sie vielfach arg übertrieben werden und oft genug gerade da am leichtfertigsten und lautesten sich vernehmbar machen, wo genaue und unparteiische Untersuchung ihre Grundlosigkeit nachgewiesen hat. Die Praxis war in den verschiedenen Gegenden Deutschlands in dieser Beziehung keineswegs gleich. Dafs sich die Aufgabe des Gymnasiums bei einer wöchentlichen Stundenzahl von 30 und täglicher Hausarbeit von höchstens drei Stunden völlig erreichen läfst, hat langjährige Erfahrung erwiesen und die Regierungen haben es daher auch wohl in die Schulordnungen aufgenommen. Die Durchführung der erforderlichen Mafsregeln, um jede Überschreitung zu hindern, hat gar keine Schwierigkeit. Das wichtigste Mittel liegt darin, dafs man manches in den Unterricht zieht, was früher der Hausarbeit zufiel. So sind denn viele früher weitverbreitete Aufgaben allmählich fortgefallen, als da sind: unnütze, oft genug geradezu schädliche Schreibereien, z. B. die Ausarbeitung der historischen, physikalischen, religiösen »Vorträge« der Lehrer oder auch der mathematischen Beweise, selbst die solcher geometrischer oder arithmetischer Aufgaben, die ganz überflüssige Weitläufigkeit herbeiführen usw. Wie man die Vorbereitung auf die alten Schriftsteller erleichtern kann, ist oben erwähnt worden. Freilich ist es dann auch notwendig, dafs die für den Unterricht zu Verfügung stehende Zeit nicht allzusehr verkürzt werde. Wo man auch in oberen Klassen die Stundenzahl bis auf 26 heruntergesetzt hat, ist jedenfalls darin zu viel geschehen, und die Folge wird sein, dafs man, um überhaupt noch etwas zu leisten, die häusliche Arbeit wieder vermehren mufs. Man sollte doch auch nie vergessen, dafs aus keinem Menschen etwas Tüchtiges werden kann, der in der Jugend nicht gelernt hat, sich ernstlich anzustrengen, und dafs die Kraft des Geistes so gut wie die des Körpers nur dann für die Aufgaben des Lebens wirklich verfügbar wird, wenn man sie regelmäfsig und gelegentlich — ob auch mit Mafs und Besonnenheit — bis zur Ermüdung übt. Jedenfalls kann im vollsten Ernste versichert werden, dafs nicht nur nach dem Urteil der Schulmänner, die man ja von vornherein als parteiisch anzusehen liebt, sondern auch nach dem verständiger und hochgebildeter Väter und Mütter augenblicklich die Gefahr viel gröfser ist, dafs von unserer Jugend zu wenig, als dafs zu viel verlangt werde. Nur darf man nicht fordern, dafs unsere Gymnasien auch diejenigen ihrer Zöglinge durchschleppen sollen, die gar keinen Beruf für höhere Studien haben, noch auch von der Voraussetzung ausgehn, dafs es in erster Linie auf das Interesse derer ankomme, die bei uns nichts weiter suchen als die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst oder sonst irgend einen Vorteil, der mit dem wesentlichen Zweck aller humanistischen Bildung nichts zu schaffen hat. Dieser aber bedingt es, dafs die Jugend unnachsichtlich an gewissenhafte Pflichterfüllung gewöhnt werde, deren höchster Segen allerdings darin besteht, dafs sie mehr und mehr auch der freien Neigung entspringt und dadurch dem sittlichen Willen des Jünglings erst die rechte Weihe, zugleich die sichere Selbständigkeit gibt.

**5. Abiturientenprüfung.** Diese innere Freiheit und Freudigkeit soll auch durch die zum Abschlufs vom Staate geforderte Abiturientenprüfung nicht beeinträchtigt werden. Entbindet man von der mündlichen Prüfung die grofse Mehrzahl derjenigen, die ihre Reife im früheren Unterricht und durch die schriftlichen Arbeiten erwiesen haben, so wird die Prüfung der übrigen zu einem sehr unerfreulichen Geschäft; daher lasse man lieber während des ganzen Examens die Klasse beisammen. Man ist allerdings früher in den Forderungen, die man in manchen Fächern (z. B. in der Geschichte, auch wohl in der Mathematik) an das Gedächtnis der Schüler stellte, zu weit gegangen. Die Folge waren dann massenhafte Repetitionen, die natürlich den jungen Leuten kurz vor dem Abgange doppelt verhafst waren. Das ist nun wohl meist abgestellt; man legt mit Recht bei der Prüfung mehr Wert auf das Können der Schüler und die dabei zu Tage tretende Reife ihres Urteils als auf ihr Wissen, namentlich das gedächtnismäfsige; man

bringt auch neben dem oft durch Zufälle aller Art nicht ganz gesicherten Ergebnisse des Examens die früheren Leistungen des einzelnen mit in Anschlag. Die immerhin nicht ganz zu vermeidenden und sogar nützlichen Wiederholungen sollen im Unterricht selbst stattfinden. So ist es nicht schwer zu erreichen, dafs die ganze Prüfung den Schülern als der selbstverständliche Abschlufs und nicht viel anders erscheint, als eine gewöhnliche, in Anwesenheit eines Regierungskommissars oder sonst eines Besuchers abgehaltene Schulstunde, die nur bei den wenigen eine ernstere Spannung hervorruft, deren Reife zweifelhaft ist. Zu betonen ist aber auch in Bezug auf das Abiturientenexamen, dafs eine allzuweit gehende Erleichterung der Prüfung nur die bedenklichsten Folgen für die gesamte Leistungsfähigkeit eines Gymnasiums haben kann. In so manchem amtlichen Erlafs hat man nach dieser Richtung die Grenzen des irgend Zulässigen mindestens schon berührt.

**6. Schlufs.** So dürfte im wesentlichen dargelegt sein, was das humanistische Gymnasium auch in unserer Zeit noch sein kann und sein soll. Dafs wir jetzt ernste Kämpfe für seine Erhaltung und Fortentwicklung zu bestehn haben, verhehlt sich niemand. Gerade dafs das leidige Berechtigungswesen uns viele Schüler zugeführt hat, die sich sonst mit gröfserem Nutzen anderen Schulen zugewandt hätten, war ein entschiedenes Unglück für die Gymnasien. Die Zahl der Unzufriedenen wuchs und fand kräftige Unterstützung nicht nur in der den Deutschen einmal inwohnenden Neigung zu verdriefslicher Nörgelei, sondern auch in der gegenwärtig dreist hervortretenden Anschauung, als ob der seither bei uns gepflegte Idealismus in Wahrheit eine Verirrung gewesen sei. Allmählich erkennen nun auch blöde Augen, welche Mächte zur Herrschaft kommen würden, wenn es gelänge, die Wurzeln der seitherigen deutschen Geistesbildung zu untergraben. Ganz ohne Schuld mögen die Gymnasien nicht sein, aber ganz gewifs mehr deshalb, weil sie der öffentlichen Meinung zu viel als zu wenig nachgegeben haben. Ob man den seit einigen Jahren eingeschlagenen Weg noch weiter verfolgen und endlich die Axt an den jetzt noch kräftig emporragenden Baum legen wird, das mufs die Zukunft lehren. Wir Vertreter der humanistischen Bildung sind uns bewufst, wertvollste Güter des deutschen Geisteslebens zu verteidigen.

Karlsruhe. G. Wendt.

## Gymnastik

s. Turnen

## Habsucht

Die Habsucht, das krankhaft gierige Verlangen nach Habe, bezeichnet jene Form der Selbstsucht, die auf den Besitz zeitlicher Güter gerichtet ist. Ihr sittliches Gegenstück ist die Genügsamkeit. Der Eigennutz, der »Lenker aller Dinge«, bannt Denken, Fühlen und Wollen des Habsüchtigen dergestalt in seine Kreise, daſs dieser für Recht und Unrecht, Mein und Dein, Sittlichkeit und Gemeinheit stumpf und blind wird und vor dem Ungeheuerlichen nicht zurückscheut, wenn ihm der Besitz von Geld und Gut winkt. Habsucht erscheint somit als die unsittliche Steigerung des Eigentums- oder Besitztriebes. Bei moralisch Entarteten tritt sie als Stehlsucht auf. Als die erste und verbreitetste aller Leidenschaften in allen Lebensaltern, gewöhnlich stärker beim Manne als beim Weibe entwickelt, heischt die Habsucht, die den Ideen des Rechts und des Wohlwollens in allen Stücken widerstreitet, gerade in der Gegenwart mit ihren verwirrten Anschauungen über den Eigentumsbegriff ganz besondere pädagogische Würdigung. Die Neigung, etwas zu besitzen, haftet naturgemäſs allen Kindern an und macht sich mit triebartiger Gewalt geltend. Der Erziehung fällt die Aufgabe zu, den natürlichen Trieb zu veredeln, keineswegs aber zu ertöten; denn Gleichgültigkeit gegen Besitz widerspricht ebenso den Forderungen der Sittlichkeit wie Habsucht. Diese Veredelung ist in frühester Kindheit durch folgerichtige Gewöhnung an die Achtung vor dem Eigentume anderer zu beginnen und im späteren Kindheits- und Jugendalter durch Beispiel und Belehrung fortzusetzen und zu vollenden, indem man dem Kinde eindrucksvoll die »strengen Forderungen der Sittlichkeit vorhält« (Herbart) und den vergleichweise geringen Wert der zeitlichen Güter zur Erkenntnis bringt. Als Ziel dieser Bemühungen ist hinzustellen: der Zögling darf nur das besitzen wollen, wozu er ein Recht hat, und aus eigener Entschlieſsung zu entbehren bereit sein, was ihm gehört. Durch möglichst starke Entwicklung der sozialen Triebe, Gefühle und Strebungen wird dies Ziel am ehesten erreicht werden, auch dann, wenn sich die Habsucht bereits zur übermächtigen Leidenschaft entwickelt hat. Ausgezeichnete Unterstützung vermag in diesem Falle die Pflege echt christlicher Religiosität zu gewähren, die, dem unwürdigen Irdischen das würdige Himmlische entgegenstellend, zur treuen Nachfolge Christi auffordert. In der Gestalt von Stehltrieb und Stehlsucht kann die Habsucht nur durch das einmütige Zusammenwirken von Pädagogik und Psychopathologie bezw. Psychiatrie erfolgreich bekämpft werden.

Literatur: T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — J. L. A. Koch, Leitfaden der Psychiatrie. — Trüper, Kinderfehler, Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie.

Leipzig. Gustav Siegert.

## Hallucinationen

1. Definition. 2. Einteilung. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Behandlung.

**1. Definition.** Man versteht unter Hallucinationen Empfindungen, welche nicht durch einen äufseren Reiz, sondern durch eine abnorme Erregung innerhalb des Centralnervensystems zu stande kommen. Der hallucinierende Kranke sieht z. B. am wolkenlosen Himmel allerhand Gestalten, hört in lautloser Stille Stimmen, fühlt diese oder jene Berührung z. B. seines Gesichtes bei völlig unbewegter Luft, schmeckt oder riecht Substanzen, welche nirgends in der Nähe sind. Von den Vorstellungen unsrer Phantasie unterscheiden sich die Hallucinationen durch ihre sinnliche Lebhaftigkeit.

**2. Einteilung.** Nach den Sinnesgebieten unterscheidet man gewöhnlich: a) Gesichtshallucinationen oder Visionen, b) Gehörshallucinationen oder Akoasmen, c) Gefühlshallucinationen, d) Geschmackshallucinationen, e) Geruchshallucinationen, f) Bewegungshallucinationen.

Die letzten gehören dem Gebiet des sog. Muskelgefühls an. Die Kranken klagen, dafs sie sich plötzlich in die Luft gehoben, ihren Kopf nach rechts oder links gedreht fühlen u. dergl. mehr. Berührungsempfindungen spielen dabei keine oder nur eine unwesentliche Rolle, vielmehr handelt es sich meist um krankhafte Gelenkempfindungen.

**3. Vorkommen im Kindesalter.** Am häufigsten sind im Kindesalter Gesichtshallucinationen. Meist sind sie schreckhaften Inhalts. Das Kind sieht »drohende Augen«, schwarze oder rote Gestalten, welche es oft selbst als Gespenster bezeichnet, wilde Tiere u. dergl. mehr. Die Gehörshallucinationen bestehen gewöhnlich in Schimpf- und Drohworten. Als Beispiel einer Gefühlshallucination führe ich einen Knaben an, der Würmer auf Augen und Nase herumkriechen fühlte u. s. f.

Fast stets ist das Kind von der Wirklichkeit seiner Hallucinationen fest überzeugt. Daher greift es nach den hallucinatorischen Objekten, flieht schreiend vor den drohenden Gestalten, horcht nach den Stimmen hin u. dergl. mehr.

Bei gesunden nicht erblich-belasteten Kindern sind Hallucinationen extrem selten. Öfter kommen sie, auch ohne ausgesprochene Geisteskrankheit, vor

1. bei erblich schwer belasteten Kindern: sie treten hier vereinzelt, gewöhnlich in grofsen Zwischenräumen auf. Meist kommt übrigens noch eine der im folgenden aufgezählten Gelegenheitsursachen hinzu. Auch in der Zeit unmittelbar vor dem Einschlafen und noch mehr bei gelegentlichem nächtlichen Aufwachen beobachtet man nicht selten bei solchen Kindern Hallucinationen. In letzterem Fall knüpfen sie öfters an die im Schlaf vorausgegangenen Träume an und führen zu schweren Angstanfällen. Vergl. auch unter Pavor nocturnus.

2. bei Fieberzuständen: bei belasteten Kindern bringen schon leichte, bei unbelasteten erst höhere Temperatursteigerungen Hallucinationen hervor. Aufserdem sind Fieberhallucinationen bei Infektionskrankheiten besonders häufig.

3. bei schweren Erschöpfungszuständen, also nach starken Blutverlusten, nach starken geistigen oder körperlichen Anstrengungen, im Verlauf chronischer erschöpfender Krankheiten (z. B. Tuberkulose), nach längerem Hungern u. s. f.

4. bei Vergiftungen, z. B. mit Stechapfel, Tollkirsche, ferner in Rauschzuständen (vergl. den Fall von Hohl).

5. bei sehr anhaltender und intensiver Einwirkung strahlender Wärme (Sonne, Ofen).

6. bei bestimmten Nervenkrankheiten, so namentlich bei Chorea, Epilepsie und Hysterie.

7. bei starken Affektstöfsen, namentlich Angst und Schrecken; doch dürfte es sich in diesen Fällen meist um erblich belastete Kinder handeln.

Erheblich häufiger sind Hallucinationen im Verlauf ausgesprochener Geisteskrankheiten. So ist namentlich die akute und chronische Paranoia des Kindesalters fast stets mit Hallucinationen verknüpft. Vergl. unter Paranoia. Aber auch Psychosen, welche bei dem Erwachsenen selten mit Hallucinationen verbunden sind, zeigen bei dem Kinde öfter Hallucinationen. Das Kind halluciniert leichter als der Erwachsene.

**4. Behandlung.** In jedem Fall, auch wenn es sich nur um eine vereinzelte Hallucination handelt, ist sofort ein sachverständiger Arzt zuzuziehen, welchem die weiteren diagnostischen Betrachtungen und therapeutischen Anordnungen zu überlassen sind. Treten bei einem Kind nachts plötzlich Hallucinationen auf, so ist vor allem sofort die Stube völlig hell zu machen, da erfahrungsgemäfs das Dunkel und fast noch mehr das Halbdunkel das Auftreten von Hallucinationen begünstigt. Sehr vorteilhaft ist auch eine energische kühle Abwaschung des ganzen Körpers. Auch Anbieten von etwas Nahrung (Milch usw.) wirkt häufig überraschend günstig. Endlich ist genaue Überwachung notwendig.

Literatur: F. Bouchut, Des hallucinations chez les enfants. Thèse de Paris 1886. Moreau de Tours, Hallucinations chez les enfants. Encéphale 1888 No. 2. — Thore, Annales médico-psychologiques 1849. — Hohl, Journ. f. Kinderkrankheiten, Bd. 4. Ziehen, Psychiatrie, 2. Aufl. S. 21 ff. Leipzig 1902.

Berlin. Th. Ziehen.

## Handarbeit der Mädchen

1. Begriff. 2. Zweck und Wert. 3. Geschichte. a) Allgemeine. b) Arbeits- oder Industrieschulen. c) Einführung des Handarbeitsunterrichts in die Schulen. 4. Die Umgestaltung des Handarbeitsunterrichts. 5. a) Die Reformatoren des Handarbeitsunterrichts: R. Schallenfeld, Buhl, Kettiger und Elisabeth Weifsenbach. b) Ihre Vertreter: Troschel, A. Schallenfeld, Legorju, Rossel, v. Haugwitz, Stobbe, Götz, Krause-Metzel, Bedenk, Landsberg, Weyrether, Springer, Altmann, Hoffmann. 6. Rückblick seit der obligatorischen Einführung des Handarbeitsunterrichts. 7. Der gegenwärtige Stand des Handarbeitsunterrichts. a) Äufsere Stellung, Schuljahre, Stundenzahl, Schülerinnenzahl, Material, Lehrkraft. b) Innere Einrichtung, Lehrziele, Lehrplan, Unterrichtsmaterial, Übungstücher, Normalarbeiten, Methode, Lückenarbeiten. 8. Flickkurse. 9. Schlufsurteil über den gegenwärtigen Stand des Handarbeitsunterrichts. 10. Hilfsmittel und Anschauungsmittel. 11. Lehrkräfte, Klassen- und Fachlehrerin, Ausbildung, Prüfung, Anstellung, Fortbildung. 12. Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichts, Schulinspektoren, weibliche Inspizientinnen in Preufsen usw. 13. Anteil der Handarbeiten an der sozialen Arbeit. 14. Schlufsbemerkung.

**1. Begriff.** Unter Handarbeiten für Mädchen, kurzweg weibliche Hand- oder Nadelarbeiten genannt, versteht man im allgemeinen diejenigen Tätigkeiten, welche mit Nadeln und Garn ausgeführt werden. Die einfachsten Arbeiten, welche das Gewebe selbst hervorbringen, entstehen nur durch Garn mit Hilfe einer oder mehrerer Nadeln. Hierzu gehören das Häkeln, das Filieren oder Netzen, das Stricken und das Knüpfen. Zu den schwierigeren Arbeiten braucht man aufser Garn und Nadeln noch Webstoffe, welche je nach Bedürfnis entweder in verschiedene Teile oder Formen zerschnitten und dann auf dauerhafte Weise zu einem brauchbaren Gegenstande zusammengefügt werden, oder auf welche man Verzierungen aufträgt. Derartige Tätigkeiten sind das Nähen und Sticken, zu welchen aufserdem noch Werkzeuge wie Schere, Mafs, Fingerhut usw. gebraucht werden.

**2. Zweck und Wert.** Sie haben zunächst meist alle einen praktischen Zweck, indem sie den Bedürfnissen des Hauses nach den verschiedensten Richtungen hin entgegenkommen. Entweder gilt es, neue Wäsche- oder Kleidungsstücke — Strümpfe, Hemden usw. — anzufertigen oder auch bereits getragene wieder auszubessern, und so das Anschaffen neuer Sachen hinauszuschieben. Oder es gilt durch andere, feinere Arbeiten, Kleidung und Wohnräume des Hauses zu schmücken und zu zieren, infolge dessen zu seiner Verschönerung und Behaglichkeit beizutragen. Dies ist ein sehr beliebtes Feld der weiblichen Tätigkeit und hat viel Segen im Gefolge. Doch dürfen derlei Arbeiten nicht in Luxusarbeiten oder Tändeleien ausarten und viele kostbare Zeit verschwenden, die nutzbringender angewendet werden könnte. Nur zu oft begünstigen gerade solche Handarbeiten — bei scheinbarem Fleifse — den Müfsiggang, denn die mechanische Fertigkeit gibt hierbei leider viel Gelegenheit zum Träumen und zur Gefühlsduselei. Darum gilt es, nicht geistlose Nichtigkeiten anzufertigen, sondern praktische, nützliche Gegenstände, welche den Nutzen und das Wohl des Hauses fördern, die Arbeitslust und den Schaffenstrieb anregen und das Pflichtgefühl befriedigen. Bei jeder neuen Handarbeit ist immer wieder Geschicklichkeit, Fleifs, Geduld, Ausdauer, ja Schönheits- und Formensinn zu üben und zu beweisen. Hierdurch

erwirbt sich das weibliche Geschlecht eine Menge von sog. weiblichen Tugenden und Eigenschaften, die man für gewöhnlich als diesem angeboren betrachtet, und die ihm für das spätere Leben eine treue Richtschnur geben. Die weiblichen Handarbeiten werden leider teilweise noch sehr verkannt, ihr Wert wird für die Erziehung lange nicht genug geachtet und ausgenutzt. Die Anfertigung und Handhabung verschiedener Gegenstände und Tätigkeiten fördern nämlich den praktischen Verstand, machen unabhängig von anderen und erziehen zur Selbständigkeit. Aber auch körperliche Geschicklichkeiten und geistige Fähigkeiten werden dabei entwickelt. Zunächst tritt die Ausbildung der Hand hervor, welche das natürlichste und zugleich edelste Werkzeug des Körpers ist. Diese Ausbildung der Hand ist für die Jugend durchaus notwendig und mufs schon im frühesten Alter beginnen, um sie durch Übung zur Entwicklung aller in ihr liegenden Kräfte zu bringen. Je eher man damit beginnt, desto gelenkiger, geschickter arbeiten später die Finger, desto mehr Bewegungsmöglichkeiten können sie sich erwerben. Nicht minder wertvoll tritt die Schulung des Auges hervor. Es hat hier die Aufgabe, den Formen- und Farbensinn zu fördern, das Augenmafs zu üben und die bewufste Anschauung der Dinge dem kindlichen Geiste zu geben. Sobald das Auge die Tätigkeit richtig aufgefafst hat, übermittelt dasselbe der Hand die Bewegung, welche diese nun sofort sicher ausführt; denn beide Organe stehen in innigster Gemeinschaft miteinander und spiegeln den Ausdruck des Geistes wieder. Je schneller der Reflex zwischen Hand und Auge zu stande kommt, desto begabter ist der Mensch. Doch kann durch Übung der betreffenden Reflextätigkeiten die Fähigkeit und die Gewöhnung zur Aufmerksamkeit auch bei weniger begabten Persönlichkeiten erzogen werden. Ebenso wichtig ist hierbei die Betätigung des Willens, welcher dem Wissen erst das Können zugesellt.

**3. Geschichte.** a) Allgemeine. Seit den frühesten Zeiten des Menschengeschlechts gab es bereits Tätigkeiten, welche meistens nur von Frauen ausgeübt und deshalb mit dem Namen weibliche Arbeiten bezeichnet wurden. Dieses Recht, mit den Händen zu arbeiten, schmälerte niemand dem weiblichen Geschlechte. Man gestattete es den Frauen nicht nur unbestritten, sondern man forderte es sogar auch von ihnen. So nahmen die weiblichen Handarbeiten ungehindert ihren Weg durch die Jahrtausende, und noch viele gut erhaltene Kunstwerke, alte Stickereien, Spitzen usw. zeugen von der Leistungsfähigkeit der Frauen. Die ursprünglichsten dieser weiblichen Beschäftigungen sind das Spinnen und Weben mit Wolle und Flachs, welche schon in den ältesten Sagen und Überlieferungen erwähnt werden. Symbolisch legt die Mythologie das menschliche Leben in die Hand der drei Parzen. Das Spinnen erforderte meistens nur grofsen Fleifs, aber beim Weben konnte schon Geschick und Kunst deutlicher zu Tage treten. Minerva galt ebenfalls als Beschützerin und Hüterin des Webstuhls.

Die sicherste geschichtliche Quelle, dafs die Webekunst bereits in uralten Zeiten einen hohen Grad von Vollkommenheit erreicht hat, erschliefst sich uns aus der Bibel. Schon die Frauen des Volkes Israels übten sich darin und stellten ihre Kunst und Geschicklichkeit in den Dienst Gottes und seines Heiligtums. (2. Mos. 35, 25 und 26.)

Auch die Frauen der Griechen und Römer und unserer deutschen Vorfahren hatten die Pflicht, die Kleider für sich und die ganze Familie anzufertigen und die Stoffe dazu selbst zu weben. Unermüdlich tätig darin waren auch die Rittersfrauen auf ihren Burgen, wo sie mit Töchtern und Gesinde um die Wette arbeiteten. Die vornehmsten Frauen stellten sich damals nicht aufserhalb des Hauswesens, und die Nähstube war ihnen ein wohlbekannter Raum; denn im deutschen Hause wurde alles gearbeitet, was zur Bereitung der Kleider notwendig war.

Die Flachsspinnerei erhielt sich bis in das 13. Jahrhundert als weibliche Hand- und Hausarbeit. Feine, saubere Nähte galten damals aber auch schon recht viel. Später verzierte man dieselben, und Säume und Ecken der Kleider besetzte man mit Borten und durchzog sie mit Goldfäden. Solche Borten wurden ebenfalls im Hause von den Frauen in eigens dazu hergerichteten Rähmchen gewebt, oft mit Edelsteinen durchschossen. Erst später bildete sich die

Stickerei mehr aus. Man nähte mit wollenen, seidenen oder Goldfäden allerlei Verzierungen und Figuren auf Kleider, Tapeten und sonstige Gegenstände. Zu Ende des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts wurden auch Sprüche und ganze Lieder auf die weifsen Leinentücher eingestickt. Die üblichste Art der Stickerei war der Kreuzstich, welchem erst in unseren Tagen der Plattstich folgte. Besondere Sorgfalt wurde damals dem Weben der Teppiche zugewandt. Staunenswerten Fleifs entwickelten die Frauen aber im Mittelalter durch das Klöppeln, wodurch sie die feinsten Gespinste und wertvollsten Spitzen anfertigten. Diese Klöppelarbeiten, natürlich in der einfachsten Art, kannten bereits die alten Ägypter vor dreitausend Jahren; denn Netznadeln, Nähnadeln und Klöppeln finden sich, nebst Vorläufern aller Arten von Spitzenarbeit, sowohl geknüpfte, als geklöppelte und genähte, in ihren Denkmälern.

Eine ebenfalls sehr alte Arbeit ist das Filieren, mit dem man Netze und allerlei Gerätschaften herstellte. Hieraus entwickelte sich mit der Zeit das Stricken, welche Kunst ein Engländer, mit Namen William Rider, erfunden haben soll. Derselbe strickte zuerst 1564 Strümpfe mit Nadeln, während man sie vorher nur aus gewebtem Stoff zuschnitt und durch Nähte verband. Das Stricken ging aber bald auf die Frauen über und wurde von diesen rastlos betrieben. Im Jahre 1589 erfand der englische Gelehrte Lee aus Mitleid mit seiner Tochter emsiger Strickerei den Strumpfwirkstuhl. Trotzdem entwickelte sich das Stricken mit der Hand immer weiter und ist auch heute trotz der im Jahre 1866 erfundenen Strickmaschine noch nicht aus unseren Häusern verbannt. Als zuletzt erfundene Handarbeit wird das Häkeln genannt, das lange Zeit viel gepflegt und angewendet wurde.

Die weiblichen Handarbeiten fanden zunächst also im Hause ihre Pflegestätte. Selbstverständlich setzte die Gewandtheit in diesen Arbeiten aber eine richtige Belehrung und Anweisung voraus. Diese konnte naturgemäfs nirgends anders erfolgen, als wiederum im Hause durch die weiblichen Hausgenossen. Die Mutter lehrte Tochter und Mägde, und so erbte sich die Geschicklichkeit und die Lust und Liebe zu diesen weiblichen Arbeiten fort; denn das lernbegierige Mädchen fand jederzeit Gelegenheit zu genauer Unterweisung und fleifsiger Übung an Ort und Stelle. Hierdurch allein erklärt es sich, dafs damals so viele, hauptsächlich vornehme Frauen Meisterinnen der weiblichen Arbeiten geworden sind. Leider war aber die gröfsere Menge auf diesem Gebiete noch unwissend und ungebildet, weil es an einem geregelten Unterrichte fehlte, der auch aufserhalb der Familie Gelegenheit bot, den Sinn für Handarbeiten in den unteren Schichten des Volkes zu wecken. Als sich dann im späteren Mittelalter die gewerblichen Verhältnisse änderten und die Kleidungs- und Gebrauchsgegenstände handwerksmäfsig hergestellt wurden, verschwanden in den Häusern die weiblichen Arbeiten immer mehr, und man mufste einen Ersatz für den häuslichen Unterricht aufserhalb des Hauses suchen. Zumeist fanden sich wohl Frauen aus Liebhaberei zur Sache bereit, ihre Geschicklichkeit in den weiblichen Handarbeiten Mädchen ihres Bekanntenkreises zu lehren. Oder weibliche Personen, die für ihren Lebensunterhalt sorgen mufsten, für schwere Hausarbeit aber zu schwach waren, dagegen mit der Nadel gut umzugehen wufsten und im Spinnen, Stricken, Nähen und sonstigen »Weibsarbeiten« hinreichende Erfahrung hatten, boten sich den Müttern zum Unterricht ihrer Töchter gegen Bezahlung an. So entstanden Anfang des 16. Jahrhunderts die sog. Strickschulen, welche bezweckten, die Mädchen mit den notwendigen Handgriffen der Nadelarbeiten vertraut zu machen. Alle diese Veranstaltungen waren jedoch Privatsache und standen mit den öffentlichen Schulen, welche man um diese Zeit einrichtete, in keinerlei Verbindung. Nur die Klosterschulen verfolgten im Mittelalter schon ähnliche Zwecke. Da die Nonnen sehr geschickt in der Anfertigung kirchlicher Gewänder waren, richteten sie in den Klöstern Stickschulen ein, um die weibliche Jugend in den kunstvollen Arbeiten unterrichten zu können. Der Orden der Ursuli rinnen aber stellte sich zur Zeit der Re mation die ganz bestimmte Aufgabe, Mädchen des Volkes Anweisung ur reichende Fertigkeit für die no

Nadelarbeiten — Stricken und Nähen — zu geben.

In kleinen Städten und Dörfern tauchten je nach Bedürfnis immer mehr dieser Strickschulen auf und an Orten, wo man überhaupt mit der Gründung von Schulen ernstlich vorging, richtete man auch Mädchenschulen ein, in denen der Unterricht in den nützlichen weiblichen Arbeiten ungestört vor sich gehen sollte. Es drang nämlich in den mafsgebenden Kreisen zur Zeit der Reformation immer mehr die Ansicht durch, dafs es von unendlicher Wichtigkeit für das Volksleben sei, alle Mädchen, besonders aber die aus dem niederen Volke, mit den verschiedenen Nadelarbeiten vertraut zu machen. Ganz besonderes Verdienst hat sich die hessische Nationalsynode um diese weibliche Ausbildung erworben, deren Mitglieder im Jahre 1526 zu Homberg eine hierauf bezügliche Reformationsordnung zu stande brachten.

Ob die hier gegebene Anordnung weitere Nachahmung gefunden hat, ist nicht berichtet. Bekannt aber ist, dafs die über ganz Deutschland hereinbrausende, unruhige Zeit des 17. Jahrhunderts auch hier die bereits genommenen Anläufe zur Gründung von Arbeitsschulen für Mädchen zerstörte, und dafs man später, als wieder an ruhigere, innere Arbeit für die Wohlfahrt des Landes gedacht werden konnte, dort ganz von vorn anfangen mufste, wo man vor ungefähr 200 Jahren bereits den Hebel angesetzt hatte.

b) Arbeits- und Industrieschulen. Diese entstanden erst Ende des vorigen Jahrhunderts, als der Gedanke sich immer mehr Bahn brach, dafs man die Jugend zur Arbeitslust und -Tüchtigkeit erziehen und ihr dieselben neben den gewöhnlichen Lehrgegenständen beibringen müsse. Man hielt es deshalb für notwendig, Arbeitsklassen anzulegen, in welchen den Schülerinnen von Kindheit an die Arbeit anzugewöhnen sei. Diese Erziehungsgedanken tauchten in Böhmen auf, wo sie Schulstein mit gutem Erfolg in die Praxis umsetzte. Seitdem die industrielle Beschäftigung der Schulkinder in den neuen Volksschulen Böhmens im Jahre 1773 eingeführt und als treffliches Mittel zur Hebung der Schulen empfohlen war, fanden dieselben auch in anderen Ländern schnelle Verbreitung.

Die Industrieschulen waren meist Wohltätigkeitsanstalten, die von Regenten, Predigern, Schullehrern oder Frauenvereinen gefördert wurden. Sie verfolgten den gemeinsamen Zweck, die Mädchen zum häuslichen Schaffen zu erziehen. Der Unterrichtsstoff war eng begrenzt und beschränkte sich auf die Tätigkeiten des Spinnens, Strickens und Nähens, welche jede Hausfrau verstehen sollte. Bei zunehmender Entwicklung der Schulen nahm man noch andere Fächer hinzu, z. B. Filieren, Strohflechten, Garnzeichnen und Zuschneiden von Hemden. Die Lehrerin teilte das Material an die Schülerinnen aus, wenn sie es nicht von Hause mitbringen konnten, nahm nachher die gefertigte Arbeit zurück und zahlte den Arbeitslohn. Auf diese Weise fanden die Schülerinnen Gelegenheit, schon während ihrer Schulzeit etwas zu verdienen. Der Unterricht wurde an schulfreien Nachmittagen — gewöhnlich Mittwoch und Sonnabend — gehalten, auf dem Lande oft nur den Winter hindurch. Aus Mangel an Geld und Lehrkräften war es natürlich nicht möglich, die Schülerinnen ihrem Alter gemäfs in besonderen Abteilungen zu unterrichten. Die Lehrweise bestand, wie auch in den Privatschulen, im Einzelunterricht, ähnlich wie früher im Hause. Sie war ein mechanisches Vor- und Nachmachen, also mehr ein Abrichten für einzelne Handgriffe und Fertigkeiten, als ein Unterrichten. Man hatte nur die geläufige Übung im Auge, durch die möglichst viel Praktisches fertig geliefert werden sollte. Die Lehrerinnen waren fast immer Frauen oder Töchter von Lehrern, die in den seltensten Fällen eine darauf bezügliche Ausbildung hatten. Man erachtete jede Frau, welche in den vorgeschriebenen Arbeiten selbst hinreichend bewandert war, zu diesem Lehramt berechtigt. Die Erfolge dieser Industrieschulen äufserten sich daher mehr auf praktischem Gebiete, sie halfen Fleifs, Ordnung, Sauberkeit und Wohlstand in die Familien einführen. Es waren wohl Arbeitsschulen, aber keine Erziehungsschulen.

Die Industrieschulen wurden in folgenden Ländern eingeführt und gepflegt:

I. Preufsen. Friedrich Wilhelm I. erwähnt bereits — wenn auch nur kurz — die Handarbeiten der Mädchen in einem Reglement »für die deutschen Privatschulen

in den Städten und Vorstädten Berlins« vom 16. Oktober 1738, dessen erster Abschnitt in § 2 davon redet, dafs die Knaben, wenn sie das siebente oder achte Jahr erreicht haben, der Lehrerin genommen und einem Schulmeister übergeben werden sollen, »die Mädchen aber bleiben bei ihnen, voraus wenn sie zum Nähen und anderer Frauenarbeit zugleich angeführt werden«. In einem anderen Abschnitt § 1 heifst es: »Bringen aber die Schulmeisterinnen den Mädchen zugleich das Nähen und andere Arbeit bei, können sie sich deshalb (bez. des Schulgeldes) mit den Eltern besonders vergleichen.« Ein nachdrücklicherer Einflufs ging aber erst von Friedrich Wilhelm III. aus, der die Sache der Industrieschulen selbst in die Hand nahm. Auf seine Aufforderung holte sich das Generaldirektorium einen Bericht des Pfarrers Dapp zu Kl.-Schönebeck im Amte Alt-Landsberg, wo eine gut geleitete Industrieschule bestand, ein.

Infolgedessen verfügte Friedrich Wilhelm bereits am 8. Dezember 1798, dafs »von den zur Verbesserung der Bürger- und Landschulen in der Kurmark bestimmten jährlichen Überschüssen in der Städtekasse 1000 Taler jährlich besonders für anzulegende Industrieschulen« verwendet werden sollten. Nur in 11 Ortschaften konnten wegen mancherlei Hindernisse solche Industrieschulen angelegt werden, die gleichsam als Muster- oder Normalanstalten galten. Auch das Oberkonsistorium der Kurmark wendete sich in dieser Sache, um Hilfe bittend, an den König.

In Berlin bildeten sich seit 1793 nach und nach sechs Erwerbsschulen. Sehr schnell wurden die Industriearbeiten aber in den Rettungs- und Militärwaisenhäusern und Garnisonschulen aufgenommen. Die Mädchen des grofsen Waisenhauses zu Potsdam empfingen sogar aufser den üblichen Arbeiten noch Unterricht im Spitzenklöppeln, wozu extra eine Lehrerin aus Brüssel berufen war. Eine Königliche Cirkular-Verfügung an sämtliche Regimenter und Bataillons vom 31. August 1799 darf nicht unerwähnt bleiben. Dieselbe empfiehlt die Gründung von neben den Garnisonschulen bestehenden Industrie-Anstalten nach dem Muster der von dem Obersten v. Tschammer beim Regiment Prinz Ferdinand eingerichteten.

Durch das königliche Beispiel angeregt, wurde das Interesse für die Industrieschulen immer stärker und allerorten traten sie früher oder später ins Leben. In dem weltberühmten Waisenhaus zu Halle übten sich die Mädchen ebenfalls in weiblichen Handarbeiten. Das General-Land-Schulreglement für die niederen Schulen der Provinz Schlesien vom 18. Mai 1801 schrieb die Einrichtung von Industrieschulen, in denen den Kindern Spinnen, Stricken und Nähen gelehrt werden sollte, für Schlesien vor. In Pommern, besonders Stralsund, erkannte man die Einrichtung dieser Schulen als notwendige Forderung. Sehr früh — 1769 — bürgerten sie sich in Westfalen ein und verbreiteten sich nach der ersten in Hönkhausen gegründeten Musteranstalt über das ganze frühere Herzogtum. Im Jahre 1808 waren schon 156 derartige Schulen im Betriebe. Auch in Schleswig unterrichtete man in den Töchterschulen die Töchter aus wohlhabenden Familien im Nähen, Sticken und Knüppeln. Und die Allgemeine Schulordnung vom 24. August 1814 bestimmt in § 44, dafs in den Bürgerschulen in Städten und Flecken »die Arbeitsschule der Mädchen mit der Unterrichtsschule in bestimmten Stunden abwechseln« soll, und § 69, dafs »mit den Landschulen, wo die Umstände es nur irgend erlauben, Arbeitsanstalten zu verbinden sind, in welchen die Mädchen in weiblichen Handarbeiten geübt werden«. In Hannover war der Pfarrer Wagemann für das Industrieschulwesen besonders begeistert. Er rief schon im Jahre 1784 eine vorzügliche Industrieschule ins Leben, die bald zur Gründung weiterer Schulen in den umliegenden Dörfern führte. Dieselben wurden aber erst seit 1790 allgemeiner, als das Konsistorium durch ein Ausschreiben vom 14. Dezember desselben Jahres befahl, die Einrichtung der Industrieschulen zu veranlassen und dabei die Anstalt Wagemanns zum Muster zu nehmen. Im Waisenhause zu Marburg beschäftigte man die Mädchen vom Jahre 1767 an mit Spinnen und Stricken. Besonders günstige Resultate erzielte man in Nassau. Die damalige Fürstin, unterstützt vom Pfarrer Dörr, weihte am 30. Juli 1805 eine Muster-In-

dustrieschule zu Dietz ein. Der Lehrstoff war hier besonders ausgiebig, denn aufser Spinnen, Nähen und Stricken lehrte man noch Stopfen, Kratzen und Schlumpen, Duplieren, Zwirnen, Netzemachen, Flechten, Sockenmachen, Schnur- und Schnürriemenweben, Klöppeln, Verfertigung der Pfeifendeckel aus Draht usw. Leider bestand diese Anstalt nur bis 1808, aber sie hinterliefs doch segensreiche Spuren; denn im Jahre 1825 befanden sich in Nassau 639 Schulorte und in jedem war eine Industrielehrerin angestellt.

II. Bayern. Im Jahre 1792 trat in Nürnberg eine Industriegesellschaft zusammen, die den gemeinnützigen Zweck verfolgte, zunächst eine Industrieschule für Mädchen zu gründen. Der Unterricht umfafste Nähen, Stricken, Spinnen, Waschen und Plätten. Im Jahre 1804 wird vom General-Schul- und Studien-Direktorium auch die Einrichtung der Industrieschulen verfügt. Alle Landgerichte der zu Bayern gehörigen Distrikte sollten ermitteln, inwiefern die Verbindungen der bisherigen Schulen mit Industrieschulen möglich sei. Die Mädchen sollten dort Beschäftigung finden mit Nähen, Besorgen der Wäsche, Spinnen, Stricken und allen gewöhnlichen Hausarbeiten, Gemüse- und Kräuterbau, Aufbewahrung und Benutzung des Obstes usw. Weitere Nachrichten über etwaige Erfolge dieser Ermittelung liegen nicht vor.

Bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts zählte man in Bayern 1600 Industrieschulen mit über 2000 Lehrkräften.

III. Sachsen. Hier liegen uns fast gar keine Nachrichten über das Bestehen der Industrieschulen vor, doch ist es wohl anzunehmen, dafs auch die sächsische Oberschulbehörde diese allgemein für nützlich erkannte Einrichtungen unterstützt hat. Im Jahre 1803 erhob der damalige Rektor der neuen Bürgerschule zu Leipzig, Gedike, seine Stimme für die Einführung des Arbeitsunterrichts in die Schulen und schreibt darüber in den »Grundlinien« des Planes dieser Schule folgende wichtige Worte: »Aber die Anleitung zur Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten ist besonders wichtig, indem Ungeschicklichkeit und Trägheit die reichhaltigsten Quellen des physischen und moralischen Elends sind, welches dieses Geschlecht drückt.«

IV. Württemberg. Bereits im Jahre 1795 erhielt die Gemeinde Birkach bei Hohenheim eine Spinnanstalt, deren Nachahmung durch zwei Reskripte von 1795 und 1796 dringend empfohlen wurde. Als sich 1797 die Landesversammlung der Sache annahm, trat der Eifer für die Industrieschulen allgemein hervor. Dieselbe forderte den Pfarrer Köhler zu Birkach zu einer möglichst vollständigen Beantwortung der Fragen auf, wie und inwieweit die Einführung der Industrieschulen in Württemberg ausführbar sei, welche Hindernisse der Einrichtung mehr oder weniger allgemein im Wege stehen, usw. Durch seine eingehende Antwort angeregt, führten viele Gemeinden die industrielle Beschäftigung ein. In der katholischen Schulordnung von 1808 und in der evangelischen von 1809 werden die Arbeitsschulen in diesen Bestimmungen in Verbindung mit der eigentlichen Volksschule gebracht. Das Notjahr 1817 regte den Gedanken wieder an, Industrieschulen für die Kinder der Armen zu gründen, um diesen Gelegenheit zu Verdienst zu geben. 1824 empfahl ein königlicher Kabinettsbefehl noch einmal ganz besonders die Einrichtung von Industrieschulen.

V. Baden. In diesem Lande blühte der Arbeitsunterricht schon früh. Der Markgraf von Baden-Durlach, Karl Wilhelm, gründete 1718 ein Armen- und Waisenhaus zu Pforzheim und bestimmte, dafs die weiblichen Insassen auch im Kochen, Spinnen, Nähen, Sticken, Stricken usw. Unterweisung erhalten sollten. Im Jahre 1781 erschien für ganz Baden eine Instruktion für die Arbeitsschulen.

Infolgedessen fand das Arbeitsschulwesen in Baden unter dem Namen »ökonomische Schulen« allmählich Eingang und Verbreitung. An denselben wurde nur fünf Monate lang vom November bis März und zwar von 12 bis 2 Uhr Unterricht erteilt. Im Jahre 1803 machten sich neue Verordnungen nötig. Das sog. dreizehnte Edikt vom 13. Mai 1803 bestimmt in Bezug auf die Industrieschulen, dafs in denselben die Mädchen durchaus im Spinnen, Stricken und Nähen in besonderen Stunden durch anzustellende Lehrerinnen unterrichtet werden müssen. Falls die Kinder erstere beiden weiblichen Arbeiten zu Hause von

den Müttern erlernen könnten, da dürfte zwar die öffentliche Anordnung des Unterrichts unterbleiben; aber eine jährliche öffentliche Prüfung der Kinder, in welcher sie über darin erlangte Befähigung Proben ablegen, sei nicht zu unterlassen. Ferner sollte der Unterricht im Nähen, welchen die Mädchen auf dem Lande zu Hause nie hinreichend Gelegenheit fanden, zu erlernen, nach und nach an allen Orten eingeführt werden.

VI. Hessen. Zwei Orte, König und Wimpfen, hatten bereits anfangs des vorigen Jahrhunderts Industrieschulen. Im Jahre 1808 forderte das Staatsministerium die Kirchen- und Schulräte in Darmstadt und Giefsen auf, sich zu äufsern, in welchen Orten es ausführbar sei, derartige Anstalten zu eröffnen. Unter der Mitwirkung von Pfarrern, Lehrern und anderen sich dafür Interessierenden konnten hier und da einige Industrieschulen entstehen. Nirgends aber kamen sie zu so hoher Blüte wie in der Grafschaft Erbach. Hier nahm die Gräfin Charlotte sich dieser Schulen an und rief zwei Musteranstalten zu Erbach und Michelstadt ins Leben. Diese wurden auch von Töchtern der Beamten und vermögenden Bürger besucht. Der Unterricht erstreckte sich nicht nur auf Stricken und Nähen, sondern auch auf feinere, künstlichere Handarbeiten. Jede Schule stand unter der Leitung einer Oberlehrerin, und Frauenvereine förderten die Anstalten im reichsten Mafse.

VII. Mecklenburg-Schwerin und Strelitz. In Schwerin erliefs Herzog Friedrich Franz im Jahre 1792 schon einen Befehl zur Einrichtung von Arbeitsschulen auf dem platten Lande, da in mehreren Städten, z. B. Rostock, bereits solche bestanden. Damit scheint das Interesse jedoch lange dafür erloschen zu sein, denn erst mehrere Jahrzehnte später, hört man diese Schulen erst wieder erwähnen. Im stammverwandten Strelitz lagen die Verhältnisse gewifs ähnlich.

VIII. Die sächsischen Herzogtümer. Um das Jahr 1797 kaufte der Magistrat der Stadt Meiningen ein geräumiges Haus für die Töchterschule und bestellte für den Unterricht im Spinnen, Nähen und Stricken eine eigene Lehrerin, welche in der Anstalt solange fungierte, bis es zur Errichtung einer von der Mädchenschule abgesonderten Industrie- und Arbeitsschule kam. In Hildburghausen bestand um die Mitte dieses Jahrhunderts eine Industrieschule für verwahrloste oder der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder. In Gotha versuchte man die Einführung der Industrieschulen zunächst mit armen Mädchen, indem man dieselben in ihrer müfsigen Zeit mit Stricken, Seidezupfen und anderen weiblichen Handarbeiten beschäftigte. Seit dem Jahre 1787 suchte man diese Einrichtung allgemeiner einzuführen, die aber wenig bekannt gewesen zu sein scheint, denn in einem Gothaer Schulbericht ist zu lesen: »Industrieschulen wurden im Herzogtum Gotha sehr spät, nämlich erst seit dem Jahre 1834 zu Wölfis, Friedrichroda, Ohrdruf und Ruhla eingerichtet.« In Dessau entstand im Jahre 1803 die erste Erwerbsschule, in der namentlich Flachs gesponnen wurde, und im Jahre 1805 eine solche für Baumwollenspinnerei. Beide Schulen vereinigte man im Jahre 1823. In einigen Landstädten und Dörfern Anhalts waren 1858 ungefähr zehn Arbeitsschulen im Betriebe, in denen die Mädchen Unterweisung im Nähen, Stricken usw. erhielten. Im Lippeschen nahm sich die Fürstin Pauline der Arbeitsschulen zum Besten der armen Bevölkerung an. So gründete sie im Jahre 1801 eine Pflegeanstalt in Verbindung mit einer Erwerbs- oder Industrieschule. Dieses Beispiel fand bald Nachahmung; denn im Jahre 1809 gab es 26 Industrieanstalten in Lippe. Die Lehrerinnen wurden gewöhnlich in Detmold an der dortigen Erwerbsschule ausgebildet. In Braunschweig fand der Industrieunterricht vom Jahre 1792 an in den Armenschulen der Hauptstadt Eingang.

IX. Die freien Städte. Hamburg hat die Arbeitsschulen früh aufgenommen. Eine Stiftungsurkunde des Waisenhauses vom 24. September 1604 enthält die Stelle: »Überdem sollen die Mädchen im Nähen und Spinnen geübt sein.« In der vom Prediger Pafsmann 1683 gegründeten Schule unterrichtete man die Mädchen zugleich in weiblichen Arbeiten. Sogar auf dem Lande führte man den Unterricht schon 1789 ein, z. B. in Hamm. In einer im Jahre 1802 neu gegründeten Töchterschule an der Gertruder Kapelle sollte sich auch der Unterricht auf Nähen und Stricken

und zwar bei geringerer Anzahl von Schülerinnen in jeder Klasse erstrecken. In Lübeck gründete die Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit 1797 eine Industrieschule für dürftige Mädchen. Auch an der Ernestinenschule, einer höheren Töchterschule, sorgte man für das Interesse der wohlhabenden Stände durch den Unterricht in weiblichen Arbeiten. Ebenso wurden dieselben an der im Oktober 1817 begründeten Mittelschule für Töchter der mittleren Stände und an der im Dezember 1819 errichteten Elementarschule für Töchter der unteren Stände im Petrikirchspiel eingeführt. In letzterer lehrte man Stricken, Nähen, Stopfen, Flicken, Marken und Spinnen, während an den beiden höheren Schulen noch Weifssticken usw. hinzu kam. Eigentliche Luxusarbeiten sollten dem Privatunterricht überlassen sein; indessen lehrte man dieselben doch in der Schule. Über Bremen finden sich keine Nachrichten, betreffs der Arbeitsschulen. (Genaueres über die Arbeitsschulen bringt der Aufsatz von F. Krause bei Kehr. S. Literaturangabe.)

c) Einführung des Handarbeitsunterrichts in die Schulen. Je mehr der Segen des Arbeitsunterrichts erkannt wurde, desto deutlicher trat bei den mafsgebenden Behörden das Bestreben hervor, diesen Unterricht eng mit den Schulen zu verbinden, ihn dadurch immer mehr für die Erziehung der weiblichen Jugend zu verwerten. Erst wenn er den andern Fächern nebengeordnet war, erhoffte man den Arbeitsunterricht fruchtbar auszugestalten und allen Schülerinnen zugänglich zu machen. Die Arbeitsschulen waren bisher trotz mancher Verordnung noch auf einzelne Städte und Gegenden beschränkt geblieben. Mit Einführung des weiblichen Handarbeitsunterrichts aber in alle Schulen, wurde derselbe über das ganze Land verbreitet. Obgleich die Einführung anfänglich auf manchen Widerstand stiefs, so kam es mit der Zeit doch dahin, dafs man den weiblichen Handarbeitsunterricht als obligatorisches Unterrichtsfach in die Mädchenschulen aufnahm. Am schnellsten erreichte dies Ziel Preufsen, dem sich dann wiederum die anderen Länder anschlossen.

I. Preufsen. In dem auf Grund der Allerhöchsten Kabinetts-Ordre vom 3. November 1817 ausgearbeiteten Gesetz-Entwurf enthält § 10 die Bestimmung, dafs in allen Mädchenschulen ohne Ausnahme in weiblichen Handarbeiten Unterricht erteilt werden müsse. Da dieser Entwurf jedoch nicht angenommen wurde, blieb auch die Sache des weiblichen Handarbeitsunterrichts vorläufig bis auf eine Verfügung der Regierung zu Frankfurt a. O. vom 4. März 1828, in welcher die Superintendenten und Schulinspektoren dieses Regierungsbezirks aufgefordert werden, dahin zu wirken, dafs der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten mit dem übrigen Elementarunterricht in Verbindung gesetzt werde, noch unerledigt. Erst durch ein Zirkular-Reskript der Königlichen Regierung zu Köln vom 9. Januar 1830, in welchem die hohe Bedeutung dieses Unterrichts ausführlich dargelegt und nachdrücklich hervorgehoben wurde, dafs derselbe nicht allein dem Gebiete des Hauses und der Familie angehöre, sondern ganz besonders der Schule, trat der Handarbeitsunterricht wieder mehr in den Vordergrund. Das Reskript widerlegte besonders die wichtigsten gegen die Einführung desselben vorgebrachten Gründe und beweist, »dafs es an Zeit für einen wirklichen Real- und Industrieunterricht in den Volksschulen nicht fehlen könne, wenn nur erstens von seiten der Ortsbehörden für einen regelmäfsigen und ausdauernden Schulbesuch und zweitens von seiten der Lehrer für planmäfsige Verteilung und Begrenzung des Unterrichtsstoffes gesorgt werde.« Um die notwendigen Mittel dafür aufzubringen wird der Rat erteilt »den Bedarf durch eine angemessene Erhöhung des Schulgeldes aufzubringen und den Eltern die Pflicht aufzuerlegen, für Anschaffung des erforderlichen Materials zu sorgen.«

(Weiteres über Anstellung der Lehrerin usw. ist zu finden bei H. Henze, »Amtliche Verordnungen den Handarbeitsunterricht und die Handarbeitslehrerin betreffend.« S. 51. 3.)

Als Haupthindernis der Einführung erkennt das Reskript mit Recht: »das Vorurteil mancher Gemeinde, welche das Bessere zurückweist, weil es neu ist, und das Alte dagegen festzuhalten sucht; Vorurteile verdienen aber bei der Einführung des Guten, wenn auch schonende Behandlung, doch keine die Ausführung hemmende Beachtung.« Zum Schlufs wird an die

Lehrer, »die sich allerdings am ersten dazu berufen fühlen müssen«, die ernste und eindringliche Mahnung gestellt, die in der vorliegenden Arbeit gegebenen Ratschläge zu benutzen. Diese Verfügung ist für die Entwicklung des Handarbeitsunterrichts in Preufsen von nachdrücklichem Einflusse geworden; denn in dem unter dem 30. August 1830 ergangenen Zirkular-Reskript des Ministers von Altenstein wird auf die Einführung des Handarbeitsunterrichts nach dem Muster der Kölner Regierung als einem Mittel verwiesen, durch welches der zunehmenden Armut in den niederen Volksklassen begegnet werden könne. Allen Regierungen wird zugleich empfohlen, die Einführung des Handarbeitsunterrichts nach dem von der Kölner Regierung gegebenen Vorbilde baldigst auszuführen. Dieser Mahnung folgten in den folgenden Jahrzehnten verschiedene Regierungen, zuerst wieder die Regierung zu Frankfurt a. O. durch einen Erlafs vom 14. November 1831 und die Regierung zu Potsdam durch einen solchen vom 1. März 1834. Letzterer wendet sich besonders streng gegen die Bevorzugung der Luxusarbeiten in den Schulen mit folgenden Worten: »Viele junge Personen können schon früh durch solche Verbildung auf gefährliche Irrwege und selbst auf die Bahn des Lasters geführt werden.« Später folgen die Regierungen zu Arnsberg, Königsberg usw. Fast in allen Regierungsbezirken, wo man den Handarbeitsunterricht für obligatorisch erklärte, zeigte sich vereinzeltes Widerstreben, welches sogar bis zu Beschwerden führte. Dieselben wurden jedoch fast ohne Ausnahme vom Ministerium als unbegründet zurückgewiesen. Im Jahre 1861 gelangte sogar eine Petition an den Landtag des Inhalts, dafs die von der Königlichen Regierung zu Königsberg getroffene angeordnete Einführung des obligatorischen Handarbeitsunterrichts als gesetzlich und resp. verfassungsmäfsig nicht gerechtfertigt angesehen werden möge, und dafs im Anschlufs hieran die Königliche Staatsregierung zu ersuchen sei, den gerügten Übelstand sofort zu beseitigen, sowie die in der Petition hervorgehobenen Momente bei dem Entwurf eines neuen Gesetzes für die Elementarschulen zu berücksichtigen. Über diese Petition ging zwar das Abgeordnetenhaus zur Tagesordnung über, aber es wurde in den Motiven — Sitzungs-Periode 1860—1861 — anerkannt, dafs es verschiedene Umstände geben könne, unter denen die zwangsweise Einführung des Handarbeitsunterrichts nicht angezeigt erscheine. Zu diesen Umständen sei namentlich der ausreichende Unterricht in Handarbeiten seitens der Kinder im elterlichen Hause zu rechnen.

Trotz des regen Eifers, der in den dreifsiger Jahren auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts herrschte, erwähnt die 1854 für den ganzen Umfang der Monarchie erlassene Volksschulordnung, das dritte der sog. Regulative, dieses Fach nicht. Später, im Jahre 1867 erwähnt die Regierung zu Oppeln in § 8 der »Grundzüge für Unterrichtspläne dreiklassiger Schulen« kurz den Industrieunterricht für Mädchen.

Erst die »Allgemeinen Bestimmungen« vom 15. Oktober 1872 reihten den Handarbeitsunterricht als obligatorisches Lehrfach den anderen Fächern der Volksschule ein und verschafften demselben dadurch die Stellung, die ihm naturgemäfs in der weiblichen Erziehung gebührt. Der einklassigen Schule werden nach den Allgemeinen Bestimmungen in der Unterstufe eine, in der Mittel- und Oberstufe aber je zwei Stunden Handarbeit zugewiesen; der mehrklassigen Volksschule in allen drei Stufen aber je zwei Stunden. § 38 derselben bestimmt: »Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten wird, wenn tunlich schon von der Mittelstufe an in wöchentlich zwei Stunden erteilt.« An einzelnen Schulen, wo bereits vier oder noch mehr Handarbeitsstunden angesetzt waren, wurden diese durch ministerielle Anordnung keineswegs beschränkt. Auf diese generelle Vorschrift schlossen sich am 9. November 1872 und am 27. Mai 1873 die Ausführungs-Bestimmungen an, welche beide das vom Herrn Minister Dr. Falk gesteckte Ziel genau feststellen, jedoch keine ins Einzelne gehende allgemeine Bestimmungen enthielten, da solche bei der grofsen Verschiedenheit der Verhältnisse in den einzelnen Regierungs- oder Konsistorialbezirken der Monarchie hätten bedenklich erscheinen können. Zur Orientierung über die verschiedenen Fragen des Handarbeitsunterrichts sollte die beigefügte Verfügung der Königlichen Regierung zu

Schleswig vom 21. Oktober 1872 dienen. Aus der vortrefflichen Instruktion derselben ist erwähnenswert, daſs nur die notwendigen Tätigkeiten der weiblichen Handarbeiten als Stricken, Nähen, Ausbessern und Zuschneiden von Wäsche gelehrt, alle anderen Arbeiten, wie Häkeln und Sticken, aber ausdrücklich ausgeschlossen werden sollten. Auſserdem verlangte man in derselben, den Unterricht klassenweis erteilen zu lassen, um alle Mädchen einer Abteilung möglichst gleichmäſsig weiter zu führen. Auch werden noch andere methodische Winke und Hilfsmittel erwähnt. Ebenso haben andere Regierungen bis in die neuere Zeit mit mehr oder weniger Änderungen und Verbesserungen im gleichen Sinne der Schleswiger Regierung ihre Instruktionen über den Handarbeitsunterricht erlassen, dadurch für ganz Preuſsen eine feste Grundlage schaffend, auf der mit Freuden weiter gearbeitet wurde und auf welcher manche schöne Frucht gereift ist.

II. Die Reichslande Elsaſs-Lothringen. Durch die Verordnung des Oberpräsidiums vom 4. Januar 1874, und durch die darauf bezüglichen Ausführungs- und Abänderungsverfügungen vom 22. Juni 1874 und 31. Juli 1875 wurde auch hier der weibliche Handarbeitsunterricht schulgemäſs geordnet. Derselbe war bereits vor 1871 im Elsaſs schon sehr gepflegt worden. Durch die letzte vorher genannte Verfügung räumte man diesem Unterrichtszweige sechs Stunden für die Oberstufe, vier für die Mittelstufe und zwei für die Unterstufe ein.

III. Bayern. Hier ist weiter nichts bekannt, als daſs der Lehrplan der Kreis-Lehrerinnenbildungsanstalt für Oberbayern Kunde davon bringt, daſs auch der Nadelunterricht in dieser Anstalt fleiſsig gepflegt wird.

IV. Sachsen. Der Handarbeitsunterricht hat sich bei der sächsischen Oberschulbehörde ebenfalls stets des fortdauernden Interesses zu erfreuen gehabt, obgleich keine früheren Erlasse für Schulen bekannt sind. Die Erhebung des Handarbeitsunterrichts zum obligatorischen Lehrgegenstand bestimmt das Volksschulgesetz vom 26. August 1873, und der Lehrplan für den Unterricht in den einfachen Volksschulen vom 5. November 1878 setzt fest, daſs der Arbeitsunterricht iu der Regel mit dem fünften Schuljahre beginnen solle.

V. Württemberg. In diesem Lande entwickelte sich der Handarbeitsunterricht sehr fruchtbringend. Schon 1834 frug die Armenkommission bei dem Ministerium an, ob es erlaubt sei, den Arbeitsunterricht zwangsweise in die Schulen einzuführen. Im Jahre 1836 richtete die Kammer der Abgeordneten an die Regierung die Bitte, es möge dem Industrieunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Erst im Jahre 1853 wurde die sehr bedeutungsvolle Frage angeregt, ob es nicht geraten sei, den Industrieunterricht eng mit den Volksschulen zu verbinden und ganz nach denselben Gesetzen zu behandeln. Die erbetenen Gutachten hatten wohl in der Mehrheit in dem Sinne zugestimmt, daſs diese beiderseitige Verbindung nur zu wünschen sei, daſs aber die zwangsweise Einführung der guten Sache mehr schaden, als nützen könnte. Elf Jahre später ging infolge der Ministerialverfügung vom 16. Januar und 20. Februar 1864 die Aufsicht über die Arbeitsschulen an die Schulbehörden über. Ein weiterer Schritt war der Konsistorialerlaſs vom 6. Oktober 1877, welcher den Ortsvorständen gestattet, den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten einzuführen, wodurch die Eltern nicht mehr allein über die Teilnahme ihrer Kinder an diesem Unterrichte zu bestimmen hatten. Derselbe wird auch jetzt noch auſserhalb der gesetzlichen Schulzeit erteilt.

VI. Baden. Als im Jahre 1834 das badische Schulwesen zum Teil eine Umgestaltung erfuhr, verhieſs die Verordnung des Landesherrn vom 13. Mai desselben Jahres, die Verbindung der weiblichen Industriearbeit mit den Volksschulen durch eine besondere Verfügung zu regeln. Diese erschien demnach — und zwar sehr umfangreich — am 1. August 1836. In § 1 heiſst es: »Jede Gemeinde, welche eine eigene Volksschule hat, ist schuldig, wenigstens den Winter über auch eine Industrieschule zu halten, in welcher die Mädchen in den zu ihrem künftigen Fortkommen nötigen weiblichen Arbeiten (namentlich Stricken und Nähen) unterrichtet werden.« Ebenso fordert der Schulgesetzentwurf von 1864 selbst für die einfachen Volksschulen die allmähliche Einführung des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten. Das Volksschulgesetz vom 8. März 1868 erkennt durch eine Reihe von Bestimmungen die

Arbeitsschule als zum Bestandteile der Volksschule gehörig, welche daher auch den allgemein geltenden Vorschriften der Volksschule unterliegen mufs. Nach § 28 dieses Gesetzes waren nur die Mädchen der drei bis vier letzten Schuljahre zum Handarbeitsunterricht verpflichtet, von welchem zudem bei nachgewiesener anderweitiger Fürsorge für die Ausbildung der Kinder entbunden werden konnte oder der Unterricht im Sommer ausfiel. Diese Bestimmungen bestanden jedoch nur für die niederen Schulen; denn der Lehrplan für Mittelschulen setzt in § 1 für jede Klasse dieser Schulen wöchentlich vier Stunden fest. Eine Verfügung des Oberschulrats vom 18. Oktober 1882 regelt dann die Sache des gesamten Arbeitsunterrichts bis ins Einzelne.

VII. Hessen. Das Schulgesetz vom 16. Juni 1874 nimmt die weiblichen Handarbeiten als obligaten Lehrgegenstand der Volksschule auf. Der Lehrplan für dieselben schreibt für das zweite Schuljahr eine, vom dritten ab wöchentlich zwei Stunden Arbeitsunterricht vor.

VIII. Mecklenburg-Schwerin. Hier erschien am 3. Juni 1833 eine Cirkularverordnung der Landesregierung, deren Abschnitt 4 lautet: Aufser dem Unterricht im Christentume, im Lesen, Schreiben und Rechnen soll ganz besonders für die weibliche Jugend der Unterricht in den notwendigsten Handarbeiten mehr Eingang finden.

Und am 23. Mai 1837 verfügt ein Regulativ über Errichtung bezw. Reorganisation der Industrieschulen: »Jede Schulgemeinde sei berechtigt, eine gemeinschaftliche Industrieschule am Schulorte unter Autorität der Beamten und des Predigers einzurichten. Eine Verpflichtung zur Einrichtung dieser Schule trete aber nur dann ein, wenn sich ein angemessenes Lokal und eine brauchbare Lehrerin in der Gemeinde finde.« Dieses Regulativ wurde 1869 dahin abgeändert, dafs es statt »ist berechtigt einzurichten« nun heifst »soll einrichten«, welches noch zur Zeit in Kraft ist.

IX. Sachsen-Weimar. Dieses Land hat die Nadelarbeiten durch sein Volksschulgesetz vom 24. Juni 1874 in die öffentliche Volksschule aufgenommen. Die darauf bezügliche Verordnung vom 20. März 1875 rechnet den Arbeitsunterricht zu den Lehrgegenständen »nach Bedürfnis und Füglichkeit« und bestimmt im § 4, 2: »Der Unterricht erstreckt sich nur auf die Mädchen vom vollendeten neunten Lebensjahre an. Die Zahl der wöchentlichen Stunden soll nicht weniger als drei betragen.«

X. Oldenburg. Schon §§ 7 und 10 der Grundlinien für die Lehrpläne der evangelischen Volksschulen vom 20. Juni 1859 und vom 21. Mai 1862 erinnern an das Gesetz vom 15. Januar 1873, in welchem Artikel 41 verordnet, dafs in jeder Volksschule den Mädchen vom achten Jahre an Unterricht in gewöhnlichen Handarbeiten: Stricken, Weifsnähen, Spinnen den Umständen nach, den kleineren wöchentlich sechs, den gröfseren wöchentlich neun Stunden zu geben sei. Man räumte dem Handarbeitsunterricht also gesetzlich einen breiten Raum ein.

XI. Sachsen-Meiningen. Das Volksschulgesetz vom 22. März 1875 bestimmt die weiblichen Handarbeiten als obligatorischen Unterrichtsgegenstand und § 15 des Ministerialerlasses vom 1. Mai 1877 lautet:

»Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten beginnt auf der Mittelstufe und wird wenigstens in zwei wöchentlichen Stunden erteilt.«

XII. Koburg-Gotha. Koburg hat dem Handarbeitsunterricht noch keinen zeitgemäfsen Platz angewiesen, denn Artikel 2 seines Volksschulgesetzes vom 27. Oktober 1874 lautet: »Wo die erforderlichen Einrichtungen getroffen werden können, soll den Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilt werden.« In Gotha jedoch ist der Handarbeitsunterricht obligatorischer Lehrgegenstand seit dem Volksschulgesetz vom 26. Juni 1872.

XIII. Anhalt. Im Anhalter Lande zeigen sich schon früh Spuren von der Verbindung des Handarbeitsunterrichts mit der Schule. Als Anfang des vorigen Jahrhunderts Cöthen das Schulwesen umgestaltete, führte es auch den Unterricht in den Nadelarbeiten in seine Mädchenschule ein. Der Lektionsplan der Armenschule vom 22. Oktober 1813 zeigt, dafs in der zweiklassigen Mädchenschule jede Klasse wöchentlich sechs Stunden Arbeitsunterricht erhielt. Auch in den gehobenen Mädchenschulen legte man Wert darauf. »Plan und Ordnung der vereinigten

fünfklassigen Töchterschule« vom 1. Juli 1815 setzt für Klasse V sechs Stunden zu den ersten Übungen im Stricken fest, für Klasse IV acht Stunden Stricken, für Klasse III zwei Stunden Stricken und sechs Stunden Nähen, für Klasse II vier Stunden Nähen und vier Stunden Stricken, für Klasse I acht Stunden Stricken, Nähen und feinere weibliche Handarbeiten. Ganz besonders bemerkenswert ist aber das Schulgesetz vom 20. April 1850 des vereinigten Herzogtums Anhalt-Dessau-Cöthen. Dasselbe sagt in § 24 über die niederen städtischen Mädchenschulen: »In den Mädchenschulen wird Unterricht im Stricken, Nähen und Zeichnen der Leib- und Bettwäsche erteilt«; und über die oberen in § 31: »In der Mädchenschule erstreckt sich der Unterricht in den weiblichen Arbeiten auch auf das feine Weifsnähen.« Man glaubte hiermit in jeder Beziehung gut für den Handarbeitsunterricht gesorgt zu haben; denn die Bestimmungen vom 25. April 1874 erwähnen den Handarbeitsunterricht gar nicht. Erst Verfügungen vom 1. Mai 1879 für die ein- und dreiklassigen Volksschulen sprechen wieder von demselben. Er ist an allen Orten obligatorisches Lehrfach und wird auch in fast allen Dörfern Anhalts als Schulfach erteilt.

XIV. Reufs j. L. § 24 des Volksschulgesetzes vom 4. November 1870 führt die weiblichen Handarbeiten als Lehrfach dieser Schulen an.

XV. Lippe. Das Volksschulgesetz vom 18. Oktober 1873 brachte für den Handarbeitsunterricht endlich dadurch neuen Ansporn, dafs es in § 30 desselben sagt:

»Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten wird in den sog. Industrieschulen, wenn tunlich schon von der Mittelstufe an, in wöchentlich zwei Stunden erteilt.«

Weniger bestimmt drückt sich das Gesetz über das Volksschulwesen vom 4. März 1875 des Schwesterlandes Schaumburg aus, welches die weiblichen Arbeiten noch zu Lehrfächern »nach Bedürfnis und Fähigkeit« rechnet.

XVI. Die freien Städte. In Hamburg gab es im Jahre 1831 eine grofse Anzahl von Privatindustrieschulen; denn der Arbeitsunterricht wurde hier, wie überhaupt das ganze Schulwesen, als Privatsache angesehen. Eine Verordnung des Rates vom 18. April desselben Jahres verlangt auch Rechenschaftsberichte von den Leiterinnen derjenigen Institute, die sich ausschliefslich auf Handarbeit beschränken.

Als das Volksschulwesen Lübecks im Jahre 1876 eine bestimmtere Form annahm, erschienen für die verschiedenen Mädchenschulen in den betreffenden Lehrplänen genaue Bestimmungen. Nach denselben sollte der Handarbeitsunterricht in der einklassigen Schule mit dem dritten, in der drei- und achtklassigen mit dem ersten Schuljahre bei wöchentlich vier Stunden bis zum Schulschlufs beginnen. Auch über den Zweck des Unterrichts werden vortreffliche Ansichten ausgesprochen. Unter anderen heifst es: »Dem Zwecke des in Rede stehenden Unterrichts gemäfs sei auf dessen praktische Verwertung Rücksicht zu nehmen. Infolgedessen wird von der Lehrerin darauf hinzuwirken sein, dafs die Kinder das Ausbessern und Fertigen von Kleidungsstücken für sich selbst oder ihre Angehörigen nach Anleitung der Lehrerin verrichten und sich daran gewöhnen, die betreffenden Gegenstände in den Handarbeitsunterricht mitzubringen.«

Bremen behandelt den Handarbeitsunterricht zuerst in den Normalbestimmungen vom 21. Dezember 1876, bei Einführung dieses Unterrichts in die Landschulen. Nach der späteren Verfügung des Scholarchates vom 23. April 1885 wird bestimmt, dafs der Handarbeitsunterricht spätestens mit dem zweiten Schuljahre beginnen und in wöchentlich zwei bis vier Stunden erteilt werden soll. § 4 enthält bereits Hinweise auf den methodischen Klassenunterricht und verlangt deshalb, dafs auch die nicht geprüften Lehrerinnen sich mit einer geeigneten Unterrichtsmethode tunlichst bekannt machen.

**4. Die Umgestaltung des Handarbeitsunterrichtes.** Mit Aufnahme des Handarbeitsunterrichts in die Schulen bezweckte man, die Arbeitsschule zu einer Erziehungsschule umzugestalten; denn man hatte mit Recht den sittlichen und erziehlichen Wert der ersteren erkannt. Dies ging aber nur sehr allmählich von statten. Die Unterrichtsweise der Arbeitsschulen, also der Einzelunterricht, übertrug sich naturgemäfs zuerst auch auf den Handarbeitsunterricht in den Schulen. Man wufste damals in diesem Fache noch wenig von stufenmäfsigem Fort-

schreiten, oder vom richtigen, schulgemäfsen Übergang vom Leichten zum Schweren, fast nichts von den Hilfsmitteln im Handarbeitsunterrichte, die den Schülerinnen die Auffassung der vorgeführten Tätigkeit erleichtern sollten und von der gleichmäfsigen Beschäftigung und Förderung aller Schülerinnen einer Klasse. Ebensowenig konnte man damals schon einen systematisch geordneten Lehrgang aufstellen, weil die Eltern zu sehr sich daran gewöhnt hatten, bei den weiblichen Arbeiten ihrer Töchter mitzusprechen und selbst zu bestimmen, was und wie sie arbeiten sollten. Die Schülerinnen selbst aber entzogen sich gern der nützlichen Arbeiten und übten sich lieber in feineren Arbeiten, wie Häkeln, Kanevasstickereien usw., die man namentlich in städtischen Privatschulen bevorzugte. Weifsnähen wurde während der Schulzeit nur selten regelrecht geübt, diese Tätigkeit vielmehr in die Jahre nach der Konfirmation verlegt. Infolgedessen fanden viele Mädchen hierzu keine Gelegenheit oder oft nur unter mancherlei Schwierigkeiten. Im Ausbessern von Wäsche- und Kleidungsstücken, Flicken und Stopfen, unterrichtete fast niemand in den Schulen, das sollte wie sonst auf das Haus beschränkt bleiben und durch das Leben gelehrt werden. Natürlich waren die städtischen Schulen im Vorteil gegen die ländlichen, hauptsächlich weil sich dort eher eine geeignete, tüchtige Persönlichkeit zur Lehrerin fand. Von Erziehung zur Selbständigkeit im Arbeiten konnte wenig die Rede sein; denn oft brachten die Schülerinnen Arbeit mit zur Schule, die im Hause bereits von den Müttern eingerichtet war, und die durchaus nicht ihrem Können entsprach, so dafs die Lehrerinnen selbst mit Hand ans Werk legen mufsten, um etwas Leidliches zustande zu bringen. Natürlich förderte dies mehr das Scheinwesen, als den Willen. Man hatte immer noch nicht erfafst, dafs der Handarbeitsunterricht es wirklich vermöge, die volle, unausgesetzte Aufmerksamkeit einer Klasse von Schülerinnen zu erregen und das Interesse derselben zu erhalten. Ein bedeutungsvolles Zeichen hierfür war das Vorlesen und Erzählen während der Handarbeitsstunde. In höheren Mädchenschulen trieb man sogar während derselben französische und englische Konversation.

Sollte der Handarbeitsunterricht seine segensreichen Keime wirklich entfalten, so durfte er nichts Halbes bleiben, sondern mufste sich zum vollen Ganzen ausgestalten, innerlich und äufserlich. Diese Gedanken über die notwendige Umgestaltung und Entwicklung des Handarbeitsunterrichts drängten sich mit voller Macht in Schulkreisen hervor und verbreiteten sich nach allen Richtungen hin, wo man Interesse für dieses Unterrichtsfach zeigte. Vor allen beschäftigten sich hiermit Schulmänner, aber auch Lehrerinnen, die an vielen Schulen zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts verpflichtet waren und durch eigene Übung den Wert desselben zu schätzen verstanden. Diesem ernsten Streben gelang es endlich, das Ziel vorzuschreiben und die Mittel anzudeuten, wodurch dasselbe zu erreichen sei.

**5. a) Die Reformatoren des Handarbeitsunterrichts.** 1. Rosalie Schallenfeld. Dieser Name hat für alle auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts Wirkenden einen ehrenvollen Klang; denn diese Frau hat mächtig umgestaltend in dieses fruchtbare, aber bis dahin brachliegende Feld eingegriffen. Rosalie Schallenfeld war Lehrerin und nahm als solche im Jahre 1846 an der Gründung einer höheren Mädchenschule als Mitleiterin der Anstalt regen Anteil. Ihr klarer Blick erkannte bald die Mängel des damals noch sehr vernachlässigten, wenig beachteten Handarbeitsunterrichts, aber auch die dankbare geist- und charakterbildende Seite desselben. Es erwachte deshalb der Entschlufs in ihr, die Hebung des Handarbeitsunterrichts zu ihrer Lebensaufgabe zu machen und dieses Gebiet zum Wohle der weiblichen Jugend zu bearbeiten. Die etwaigen ihr entgegenstehenden Hindernisse schreckten sie nicht, sah sie doch die Mittel und Wege, wo und wie zu reformieren sei, klar vor ihrem geistigen Auge. Zunächst machte sie Versuche an ihrer Schule mit dem Nähen. Nach einem halben Jahre traten die Erfolge des gemeinsamen Klassenunterrichts so deutlich zu Tage, dafs sie dank dem Entgegenkommen der Eltern nach und nach die anderen Klassen heranziehen und den Handarbeitsunterricht an ihrer Schule gänzlich umgestalten konnte. Im Bewufstsein ihres Erfolges wagte sich Rosalie Schallenfeld auch mit Schriften, in denen

sie ihre Ansichten darlegte, in die Öffentlichkeit. Im Jahre 1857 erschien ihr erster Aufsatz »Über die Unzweckmäfsigkeit des jetzigen Handarbeitsunterrichts in Töchterschulen« (Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1857, S. 320), in welchem sie die Frage: »Was soll der Handarbeitsunterricht leisten?« dahin beantwortet:

»Der Handarbeitsunterricht in Schulen soll die Grundlage zu allen weiblichen Handarbeiten legen, dieselbe soweit ausbilden, dafs sie den Anforderungen einer auf das Notwendige beschränkten Häuslichkeit genügt und die weitere Selbstausbildung ermöglicht.«

Bei Beantwortung der zweiten Frage: »Was wird durch ihn geleistet?« stellt sie klar, dafs er in den Schulen Ungenügendes leistet, das darauf zurückzuführen sei, dafs er nicht methodisch geordnet und nicht von den Behörden überwacht ist. Die Hauptschuld aber sieht sie in der Unfähigkeit der Lehrerinnen zum Unterrichten.

Am Schlusse ihres Artikels heifst es: »So gewährt uns die Betrachtung des Handarbeitsunterrichts in den Schulen nach allen Seiten hin keinen erfreulichen Anblick, und Hilfe und Hebung ist auf diesem Gebiete nicht allein wünschenswert, sondern auch notwendig.« Diese Denkschrift überreichte Rosalie Schallenfeld der städtischen Schuldeputation zu Berlin. Auf die Anfrage derselben, ob sie auch Abhilfe für die gerügten Mängel wisse, machte sie folgende Vorschläge zur Hebung des Handarbeitsunterrichts: Erhebung des mechanischen Nacharbeitens zum geistig durchdachten Arbeiten, Erhebung des Einzelunterrichtes zum Klassenunterricht, methodische Anordnung des gesamten Handarbeitsunterrichts und die damit verbundene Befreiung des Unterrichts von der Einmischung und Anordnung der Eltern, Erhebung des Handarbeitsunterrichts zum obligatorischen Lehrgegenstand in allen Töchterschulen, Überwachung dieses Unterrichts durch die Schulbehörden, Bildung von Handarbeitslehrerinnen und Prüfung derselben. Ihre Vorschläge fanden Zustimmung und Unterstützung der Schulbehörden, soweit diese in ihrem Bereiche lag. Um besonders die drei ersten ihrer Vorschläge einer baldigen Lösung entgegen zu führen und der sich selbst gesetzten Aufgabe zu genügen, schrieb sie 1861 ihre bahnbrechende, weit und breit bekannt gewordene Schrift »Der Handarbeitsunterricht in Schulen«, die auch jetzt noch Interesse beansprucht. In der Einleitung derselben verurteilt sie zunächst den bisherigen Handarbeitsunterricht und legt darin gleichsam das Programm für ihre Arbeit nieder. Dann folgen mehrere Abhandlungen: I. Über die Würdigkeit des Handarbeitsunterrichts: ein stehender Unterrichtsgegenstand in Mädchenschulen (eine Schuldisziplin) zu werden. II. Angabe der in Schulen zu lehrenden Handarbeiten. III. Entwurf zur methodischen Erteilung des Handarbeitsunterrichts. Dabei stellt sie drei Hauptteile auf, die sie wieder in verschiedene Teile zerlegt. a) Die Schule (die Lehrerin) mufs sich des Zweckes des Handarbeitsunterrichts bewufst sein. b) Die Beziehung der allgemeinen Unterrichtsgesetze auch auf den Handarbeitsunterricht. c) Der Handarbeitsunterricht mufs eine Schuldisziplin sein. In diesem Absatz legt sie den reformatorischen Gedanken, den Handarbeitsunterricht zum Klassenunterricht zu erheben dar: »Alle Schülerinnen auf derselben Stufe müssen ein und dieselbe Übung an solcher Arbeit haben.«

Dann stellt die Verfasserin den Lehrgang auf: 1. Stufe: Das Stricken. 2. Stufe: Das Häkeln. 3. Stufe: Vorübungen zum Nähen. 4. Stufe: Das Wäschenähen. 5. Stufe: Das Namensticken. Im Anschlufs hieran behandelt sie die Lehrform, die Veranschaulichungsmittel, die Anforderungen an die Persönlichkeit der Lehrerin und deren Fachbildung. Im zweiten Teil ihres Buches führt sie die im ersten niedergelegten Gedanken in ausführlicher Weise praktisch vor und bespricht im Anhang noch einige Fragen. 1. Über Weihnachtsarbeiten. 2. Wie sind dem Handarbeitsunterrichte am leichtesten und zweckmäfsigsten tüchtige Lehrkräfte zu gewinnen. 3. Wie ist das Material zum Handarbeitsunterrichte am billigsten und leichtesten zu beschaffen.

Rosalie Schallenfelds Schrift erregte die Aufmerksamkeit im hohen Grade, und man wetteiferte, ihre Gedanken in die Praxis umzusetzen. Aber obgleich man ihr viel Beifall zollte und sie Unterstützung der Schulbehörden fand, so verbreiteten sich ihre Reformen doch nicht so schnell und allgemein, wie es notwendig gewesen wäre. Der Hauptgrund hierfür liegt darin, dafs

Rosalie Schallenfeld zu früh ihrem segensreichen Wirkungskreise entrissen wurde. Sie starb bereits 1864 und konnte deshalb die Früchte ihres Strebens leider nicht mehr reifen sehen. Ihre Gedanken brauchten längere Zeit, ehe man sie in die Tat und das Leben umsetzte. Vergessen aber ist der reiche Inhalt ihrer Schriften nicht, der darin ausgestreute Same ist ab und zu doch aufgegangen, und ihr bleibt das Verdienst, daſs die Schallenfeldsche Methode grundlegend für den Handarbeitsunterricht geworden ist, auf der später zeitgemäſs weiter gebaut wurde.

2. Johannes Buhl, J. Kettiger und Elisabeth Weiſsenbach. In Württemberg war es ein Schulmann, der Vorsteher eines Lehrerinnenseminars, J. Buhl, der hier ähnlich reformatorisch vorging, wie R. Schallenfeld in Preuſsen. Als Bildner von Volksschullehrerinnen lenkte er sein Augenmerk auch auf die Arbeitsschule; denn viele seiner Zöglinge kamen in die Lage, an derselben zu unterrichten. Über seine diesbezügliche Tätigkeit finden wir bei Hory (»Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs«. Stuttgart, Grüninger, 1872) die gewünschte Auskunft. Die Kraft und die Arbeit seiner letzten Lebensjahre setzte er daran, dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts neue Wege zu zeigen. Mit Hilfe eines Staatsstipendiums unternahm er eine Reise nach Norddeutschland und später eine solche nach der Schweiz. Hier besonders erhielt er viel Anregung; denn auch in der Schweiz traten — und zwar ganz unabhängig voneinander — ähnliche Reformgedanken für den Handarbeitsunterricht auf, wie in Deutschland. In der Schweiz war es der Seminardirektor Kettiger in Wettigen, Kanton Aargau, der bereits 1854 in seinem »Arbeitsbüchlein« einen »Wegweiser für einen methodischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten« gegeben hatte. Kettiger, dem das Arbeitsschulwesen viel zu verdanken hat, gewann sich bald eine tüchtige Gehilfin in Elisabeth Weiſsenbach, welche, erst 23 Jahr alt, im Mai 1857 von der aargauischen Erziehungsdirektion zur Oberlehrerin der Arbeitsschulen des Bezirks Bremgarten ernannt wurde. Wohl erkennend, daſs die weibliche Arbeitsschule nur dann ihre für das Leben so wichtige Aufgabe erfüllen könne, wenn sie eine wahre Schule mit methodischem Unterrichte ist, schloſs sich Elisabeth Weiſsenbach den Ideen Kettigers voll und ganz an und fand an demselben bis zu seinem Tode einen Ratgeber und Freund, dem sie vieles verdankte. Sie begleitete denselben wiederholt als Gehilfin nach verschiedenen auswärtigen Orten zur Abhaltung von Lehrerinnen-Kursen. Nach dessen Tode übernahm sie selbständig die Leitung auswärtiger Kurse, z. B. 1870 und 1871 in Karlsruhe, 1872—1874 in den Kantonen Thurgau, Basel, Bern usw. Mit ihrem praktischen Verstande fand sich Elisabeth Weiſsenbach bald zurecht in ihrem Berufe. Sie forderte den klassenweisen Unterricht mit strengem Taktieren der einzelnen Bewegungen, legte in diesem ein besonderes Gewicht auf anschauliches Vorführen des Lehrstoffes und hielt auf geordnetes, stufenweises Vorwärtsschreiten. Durch ihre Anleitung zum Elementarisieren des Unterrichts und zur Veranschaulichung des Lehrstoffes, sowie durch ihre Lehr- und Anschauungsmittel hat sie die Methode des Handarbeitsunterrichts wesentlich vervollkommnet. Ihre Taktmethode fand bald reichen Anklang in der Schweiz.

Zurückgekehrt aus der Schweiz, verarbeitete Buhl die dort gewonnenen Eindrücke nach individueller Auffassung und bildete eine Methode aus, die unter dem Namen »Buhlsche Methode« auch über die Grenzen Württembergs hinaus weit und breit bekannt wurde. Sie begegnete sich im allgemeinen mit den Ansichten der Schallenfeldschen Methode.

Die Grundbedingung für eine zweckmäſsige Organisation sah Buhl »in der Anstellung von Arbeitslehrerinnen, die für ihren Beruf pädagogisch und technisch vorgebildet, von einer staatlichen Behörde geprüft, angemessen bezahlt sind und nur nach Maſsgabe ihrer Tüchtigkeit angestellt werden«.

Um diesen letzten Gedanken zu verwirklichen, legte Buhl zunächst 1865 in einer an die Württemberger Schulbehörde gerichtete Denkschrift die Grundsätze dar, auf welche sich ein Seminar zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen gründen müsse und machte demgemäſs Vorschläge zur Organisation eines solchen. Da dieselben Anerkennung fanden, errichtete er — mit erheblichen Staatszuschüssen unterstützt — neben dem Lehrerinn

zu Ludwigsburg unter seiner Direktion ein »Institut zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen«. Der im Jahre 1868 erfolgte Tod Buhls war nicht nur für das Arbeitslehrerinnenseminar kritisch geworden, sondern auch für den weiteren Ausbau des weiblichen Handarbeitsunterrichts, der von da ab fast gänzlich unterblieb. Der Name Buhls aber wird mit der Entwicklung des Handarbeitsunterrichts in Württemberg unverlöschbar sein.

b) Ihre Vertreter. 1. Clara Troschel. Sie ist eine der ersten, welche nach dem Tode Rosalie Schallenfelds deren Gedanken aufnahm und in die Praxis umsetzte. Sie trat Mitte der sechziger Jahre mit ihrer Schrift: »Leitfaden für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten in Schulen« hervor, in welcher eine ausführliche Anweisung gegeben ist, den gesamten Lehrstoff, nach Klassen verteilt, zu zerlegen und praktisch zu behandeln. Dieser Leitfaden war sehr zeitgemäfs und hochwillkommen, hatten doch die Handarbeitslehrerinnen nun einen Führer, nach dem sie sich ungefähr richten konnten.

2. Agnes Schallenfeld und Albertine Hall. Die Schwester Rosalie Schallenfelds wurde veranlafst, sich schriftstellerisch für den Handarbeitsunterricht zu betätigen, um dem Werke ihrer Schwester Anerkennung und Verbreitung zu sichern. Von verschiedenen Seiten hatte man sie aufgefordert, dem methodischen Leitfaden ihrer Schwester einen praktischen hinzuzufügen, da man ohne letzteren die Besprechungen über die Arbeiten nicht halten könne, die Handarbeitslehrerinnen aber ständen dem eigentlichen Unterrichten noch zu fern, um sich die Sache selbständig und ohne nähere Anweisung zurecht zu legen. Man nahm an, dafs sie in die Gedanken ihrer Schwester, betreffs des Handarbeitsunterrichts tief genug eingedrungen sei, um dies zu können. Auf diese Anregung hin erschien von ihr 1868 die »Praktische Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts«. Für diese Anweisung wählt sie die fragend entwickelnde Lehrform und bespricht demnach die einzelnen Tätigkeiten — Stricken, Häkeln, Nähen — in Frage und Antwort in sehr ausführlicher, fast breiter Weise. Infolgedessen bilden sich ganze Gespräche aus, welche die Verfasserin als sog. Besprechungen sehr bevorzugt und diese als charakteristisches Merkmal ihrer Methode ansieht.

Dadurch aber, dafs sie die Theorie und Praxis trennte und die Besprechungen ohne Zusammenhang mit den praktischen Arbeiten gab, hat sie der Schallenfeldschen Methode eigentlich mehr geschadet als genützt; denn besonders nach dieser Richtung hin wurde dieselbe in späterer Zeit vielfach angefeindet. Man meinte auf Kosten der Besprechungen, die mehr auswendig gelernt erschienen, die Übungen darüber zu versäumen. Nirgends aber, als im Handarbeitsunterrichte, gehören Erläuterungen und praktische Übungen zusammen. Das Buch erschien in vielen Auflagen, später zuerst von Albertine Hall, dann von M. Simon, Breslau, durchgesehen und verbessert, aber für die Jetztzeit genügt es in methodischer Hinsicht nicht mehr.

3. Julie Legorju. Diese Lehrerin wirkte in Cassel an einer höheren Mädchenschule, an welcher seit ihrer Gründung 1869 der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht betrieben wurde. Mit der Entwicklung der Schule mufsten für neue Klassen auch neue Pensen für den Handarbeitsunterricht geschaffen werden. Ferner reichte für die so wünschenswerte, durch alle Klassen hindurch ganz gleichmäfsige unterrichtliche Behandlung die Aufstellung allgemeiner Grundsätze nicht mehr aus; es mufste vielmehr, wenn in einer folgenden Klasse auf einem sicheren Grunde weiter gebaut werden sollte, das einzuschlagende Verfahren mehr ins Einzelne gehend festgesetzt und eine in allen Klassen anzuwendende Terminologie festgestellt werden. J. Legorju wurde deshalb von dem Direktor der höheren Töchterschule, Herrn Dr. Hölting, der diesem Unterrichte vom Anfang an das lebhafteste Interesse entgegen brachte, mit der Ausarbeitung des Erforderlichen beauftragt. So entstand 1875 ihr Buch: »Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht.« In demselben zeigt sie, dafs die Ideen von Rosalie Schallenfeld von ihr aufgenommen sind und voll und ganz vertreten werden sollen.

Als etwas Neues verlangt sie, dafs die Kinder sitzen bleiben und auf ein Zeichen der Lehrerin zugleich mit der Arbeit anfangen. Während des Arbeitens der Schülerinnen geht die Lehrerin umher, »zeigt, wenn es nötig ist, einen oder den andern

Handgriff und wiederholt bei schwächeren Kindern die Belehrung, doch sei man hierbei vorsichtig, damit die Hauptsache, Selbständigkeit der Ausführung, erreicht werde. Einzelunterricht, welcher jedoch möglichst zu beschränken ist, wechselt also mit Klassen- oder Gesamtunterricht ab.«

Ferner fordert sie, dafs die Arbeiten in der Schule bleiben und dafs fleifsigere Schülerinnen sog. Lücken- oder Zwischenarbeiten anfertigen. Ihrer Stellung gemäfs ist das Buch für höhere Mädchenschulen geschrieben. Der praktische Teil gliedert den Stoff in neun Schul- und eine Oberklasse mit je vier wöchentlichen Stunden in der Weise, das Stricken, Straminsticken, Nähen, Zuschneiden der Hemden, Weifssticken, Ausbessern, sogar Maschinennähen und Filieren zur Behandlung kommen. Alle diese Tätigkeiten sind so reichhaltig und ausführlich beschrieben, dafs man sich ordentlich in und durch den Stoff arbeiten mufs, um die methodischen Winke für die Lehrerin herauszufinden. Trotzdem ist das Buch mancher Lehrerin eine reiche Fundgrube des Wissens und Könnens geworden. Später folgen noch 2 Hilfsbücher für den Handarbeitsunterricht für die Hand der Schülerin.

4. Emmy Rossel. Als Handarbeitslehrerin an der mit einem Seminar verbundenen Königlichen Augusta-Schule in Berlin, unterhielt sie auch eine Ausbildungsanstalt für Handarbeitslehrerinnen. Um diesen später für ihren Beruf einen Ratgeber mitzugeben, schrieb sie einen »Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten zum Gebrauch für Schule und Haus«. Derselbe wurde in der 1. Auflage durch ein Vorwort von dem damaligen Direktor Merget, der früher selbst eine Anweisung »die notwendigsten weiblichen Handarbeiten schulgerecht anzufertigen« geschrieben hatte, empfohlen, und später vom Stadt- und Kreisschulrat Dr. Berthold. Direktor Merget sagt, die Verfasserin gehe ihren eigenen Weg, aber er beruht doch auf Schallenfeldschem Geiste, die Schreibweise erinnert sogar an Clara Troschel. Emmy Rossel hat jedoch das Verdienst, die einzelnen Tätigkeiten zum ersten Male möglichst kurz und knapp behandelt zu haben, wodurch die Übersicht sehr erleichtert wird. Besonders eingehend und praktisch ist das Zuschneiden der Wäsche behandelt, wobei sie auf das Zeichnen hohen Wert legt. Ihr Grundsatz: »Lehre anschaulich,« um das Wort zum besseren Verständnis zu bringen, begegnet uns in der Schrift überall. Nährahmen usw. führt sie aber noch nicht an, ihr Hauptanschauungsmittel besteht im Anzeichnen an die Wandtafel.

Sehr richtig bemerkt sie, dafs es durchaus notwendig sei, dafs alle Lehrerinnen einer Schule nach denselben Regeln unterrichten, damit die Schülerinnen bei den Wiederholungen in den verschiedenen Klassen für ein und denselben Gegenstand auch immer die gleichen Regeln lernen und sich fest einprägen. Durch ihre Besprechungen, die sie zuerst nur erwähnt — ein Beispiel derselben bringt später die 6. Auflage —, erinnert sie an Agnes Schallenfeld. Emmy Rossel unterscheidet sich von letzterer dadurch, dafs sie die Besprechungen erst nach erlangter Übung vornehmen läfst. Ihr eigener Lehrgang scheint darin zu bestehen, dafs sie die Arbeiten wohl klassenweis verteilt und die Besprechungen mit den Schülerinnen gemeinsam durchnimmt, aber bei den praktischen Übungen den Einzelunterricht bevorzugt.

Das Buch von Emmy Rossel hat viele Freunde gefunden und lange Zeit Einflufs auf den Handarbeitsunterricht gehabt, zumal deren Methode — leider fast zu lange — von Schulmännern befürwortet wurde, und sie selbst früher Mitglied der Prüfungs-Kommission für Handarbeitslehrerinnen in Berlin war. Ihre Bücher sind sogar in fremde Sprachen übersetzt worden. Nach dem Erscheinen der vierten Auflage wurde eine spanische Übersetzung des Lehrbuches für südamerikanische Staaten gedruckt. Methodischen Wert hat dasselbe für die Jetztzeit nicht mehr.

5. Gustav von Haugwitz. Obgleich von Haugwitz weder Schulmann gewesen ist, noch die Methode des Handarbeitsunterrichts verbessert hat, darf sein Name hier doch nicht fehlen; denn er gehört zu denjenigen, die den Handarbeitsunterricht in seiner äufseren Stellung reformieren und fördern wollten. Und dies ist um so mehr anzuerkennen, als er diesem weiblichen Gebiet der Natur der Sache nach so ganz fremd gegenüber stand. Als Landrat des Kreises Löwenberg in Schlesien lag es ihm ob, auf die obligatorische Einführung des

Handarbeitsunterrichts laut Verfügung der Regierung zu dringen. Dabei stiefs er auf mancherlei Hindernisse und Beschwerden. Aber anstatt über diese oberflächlich hinwegzugehen, suchte er durch eingehendes Vertiefen in diesen Stoff selbst die Gründe hierfür aufzufinden. Das Resultat dieser Studien veranlafste ihn 1877 zur Herausgabe seiner Schrift: »Entwurf einer Reorganisation des öffentlichen Unterrichts in weiblichen Handarbeiten.«

Der Entwurf besteht aus 3 Teilen: I. Historische Entwicklung und gegenwärtige Verfassung des öffentlichen Unterrichts in weiblichen Handarbeiten; II. Wünsche über die zukünftige Handhabung dieses Unterrichts; III. Entwurf seiner hierzu erforderlichen Reorganisation. Im ersten Teile gibt er zahlreiche amtliche Erlasse. Im zweiten Teile ladet er seine Leser zum Besuch aller Handarbeitsschulen des Kreises Löwenberg ein, um ihnen zu zeigen, wieviel diese Schulen und ihre Lehrerinnen in der Mehrzahl noch zu wünschen übrig lassen. Dies sei aber verzeihlich, meint er, weil es trotz aller ministeriellen Anordnungen und aller Regierungsinstruktionen an einheitlicher Leitung und zweckmäfsiger Organisation des Handarbeitsunterrichts bei uns noch gebricht.

Das Ziel und die Aufgabe des obligatorischen Handarbeitsunterrichts sieht er darin: 1. Die Lehrerin hat ihren Zöglingen den Zusammenhang der verschiedenen Handarbeitszweige untereinander und mit anderen Schuldisziplinen sowie die Einwirkung des Handarbeitsunterrichts auf die Erziehung und auf das ganze Leben nachzuweisen; 2. die nötige Kenntnis zur selbständigen Anfertigung der in einer einfachen Haushaltung erforderlichen Handarbeiten und 3. die Fähigkeit zur eigenen Fortentwicklung einzuprägen.

Lehrpläne, Methoden usw. zieht er ebenfalls in sein Bereich. Im dritten Teil hält er eine erspriefsliche Entwicklung des Handarbeitsunterrichts nur durch glückliches Zusammenwirken der Staatsbehörden und der Frauenvereine für möglich. Letzteren weist er folgende Aufgaben zu: 1. Die Heranbildung und Anstellung tüchtiger Handarbeitslehrerinnen, 2. die fortlaufende Überwachung sämtlicher Handarbeitsschulen des Kreises, 3. die Subventionierung prästationsunfähiger Schulgemeinden und unbemittelter Schülerinnen, Prämiierung von Lehrerinnen und Schülerinnen für ausgezeichnete Leistungen, sowie Pensionierung würdiger und bedürftiger Emeritinnen.

Sehr beachtenswert ist, dafs von Haugwitz schon damals für weibliche Inspektion des Handarbeitsunterrichts eintritt unter Wegfall der Inspektion seitens des Lokal- und Kreisschulinspektors und erstere eingehend zu organisieren versucht. Seine Vorschläge für die weibliche Inspektion sind aber unausführbar.

Von Haugwitz weist den Frauen bei der Organisation des Handarbeitsunterrichts überhaupt eine hohe Stellung an. Mit den weissagenden Worten: »Die Männerwelt sieht es selber ein, ohne Hilfe und Beistand der Frauen in hervorragenderem Mafsstab als bisher ist der Handarbeitsunterricht auf die Dauer nicht zu leiten,« schliefst er sein vortreffliches Buch, das manche Anregung gegeben hat.

6. Ulrike Stobbe. Diese Lehrerin wirkt ebenfalls an einer mit Seminar verbundenen höheren Mädchenschule und hatte früher eine eigene Vorbereitungsanstalt für Handarbeitslehrerinnen. Die aus ihrer Anstalt hervorgegangenen Lehrerinnen unterrichten nach ihrer, der Stobbeschen Methode. Zu diesem Zwecke erschien 1882 ihr »Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht«. Dasselbe gründete sich nach ihrer eigenen Angabe auf die Schallenfeldschen Gedanken, denen sie hohe Anerkennung und Wertschätzung zu teil werden läfst. Ihre Schrift wollte nur einige Ergänzungen dazu geben, die durch den Fortschritt der Zeit notwendig geworden waren. Alle Regeln, die sie anführte, basieren auf Regeln und Zahlen, die Agnes Schallenfeld in ihrem Lehrbuch angegeben hat. Ulrike Stobbe trat für den Klassenunterricht und die Erziehung zur Selbständigkeit ein und war der Ansicht, dafs die Arbeiten der Schule nicht für den Gebrauch des Hauses bestimmt sein dürfen, sondern den Zweck haben sollen, sämtliche Regeln zur Anwendung zu bringen, die auf der Stufe vorkommen können, und durch Übung eine möglichst grofse Fertigkeit zu erzielen. Das Buch gehörte damals mit zu den besten Erscheinungen in diesem Fache. Im Jahre 1886 folgte das »Regelverzeichnis für den

Handarbeitsunterricht«, und 1903 »der Leitfaden der weiblichen Handarbeiten«. Beide Schriften sind für den Gebrauch in Schulen bestimmt.

7. Luise Götz. Sie war Lehrerin an der Industrieschule des Alice-Vereins für Frauenbildung und -Erwerb zu Darmstadt, wo ihr die Leitung der Kurse für Handarbeitslehrerinnen anvertraut war. Sie glaubte besonders nachhaltig wirken zu können, wenn sie das, was sie bisher lehrte, und was viele ihrer Schülerinnen als Industrielehrerinnen des engeren und weiteren Vaterlandes bereits erprobt und bewährt gefunden hatten, in einer Anleitung zusammenstellen und ihren Schülerinnen in die spätere Berufstätigkeit mitgeben würde. So schrieb sie die »Anleitung zum Handarbeitsunterricht«. Durch dieses Buch will sie zeigen, wie der Handarbeitsunterricht nach den Grundsätzen von Kettiger in Aarau, Buhl in Ludwigsburg und Rosalie Schallenfeld in Berlin zu betreiben ist, wenn den Anforderungen der Neuzeit genügend entsprochen werden soll. Neben ihren eigenen Ansichten, berücksichtigte sie auch das nach ihrem Ermessen Beste, was andere auf diesem Gebiete gedacht und geschrieben haben, und hoffte, daſs dies dem Buche zum Vorteil gereiche. Ihren Vorbildern gemäſs hat Luise Götz es vortrefflich verstanden, den Handarbeitsunterricht weiter auszubilden und in ihrer Anleitung sehr gesunde Gedanken über denselben niederzulegen.

Ihr Buch ist flieſsend geschrieben und hat den Anhängern des Taktarbeitens manche Anregung gegeben.

8. F. Krause und Johanna Metzel. F. Krause, Rektor der Bürgerschule für Mädchen in Cöthen (Anhalt) — bekannt als tüchtiger Methodiker und fruchtbarer Schriftsteller — wurde Mitte der siebziger Jahre an das Landesseminar nach Cöthen berufen. Hier fiel ihm die Aufgabe zu, die Übungsschule neu einzurichten. Infolgedessen hatte er sich auch mit dem Handarbeitsunterrichte, dessen damaliger Betrieb aber seiner ganzen Auffassung vom Unterrichten widerstrebte, zu beschäftigen. Er suchte nun ebenfalls für dieses Fach methodische Anordnungen zu geben, aber die bereits älteren Lehrerinnen konnten oder wollten sich denselben nicht fügen. Er erbat sich deshalb eine Lehrerin, die bisher noch nicht unterrichtet hätte, sich aber bereit fände, nach der von ihm aufgestellten Methode zu unterrichten. Fräulein Johanna Metzel übernahm diese Arbeit, machte das Handarbeitsexamen und probierte nach Krauses Methode. So arbeiteten diese beiden, theoretisch und praktisch, unermüdlich gemeinschaftlich am Ausbau einer sicheren Methode für den Handarbeitsunterricht, welche den anderen Lehrfächern ebenbürtig an die Seite gestellt werden konnte. Krause nahm das Handarbeitsfach auch mit den Seminaristen durch, wobei Fräulein Metzel die Lehrproben ausarbeitete und praktisch vorführte. Um ihre Arbeit, bei der sie gute Erfolge gespürt hatten, weiteren Kreisen zugänglich zu machen und für dieselbe eine Bahn zu brechen, gaben sie 1883 ihre »Methodik des Unterrichts in den weiblichen Nadelarbeiten« heraus. Als Motto stellten sie ihrem Buche den Ausspruch von Godei, der in Österreich viel für den Handarbeitsunterricht gewirkt hat, voran: »Wir haben an diesem Fache ein noch junges, deshalb unentwickeltes Glied im Cyklus unserer Volksschuldisziplinen, weshalb wir es für unsere Aufgabe ansehen, diesem wichtigen Lehrgegenstande eine Methodik gründen zu helfen.« Dieses Buch unterschied sich von den bisher über den Handarbeitsunterricht erschienenen dadurch, daſs der praktische Teil den Lehrstoff in einer Anzahl von Musterlektionen brachte, um die Handhabung der neuen Methode vorbildlich zu zeigen. Die zweite erweiterte und vermehrte Auflage folgte 1895 unter dem Titel: »Der Schulunterricht in den Nadelarbeiten.« Diese Schrift trug vorwiegend pädagogischen Charakter. »Lehren will sie in erster Linie, wie man gut unterrichtet, nicht wie jede einzelne der vielerlei Nadelarbeiten zweckmäſsig anzufertigen ist.« Die Krause-Metzelsche Methode fand hierdurch Eingang und Anklang in weiteren Kreisen, so daſs bereits 1901 die dritte, gänzlich umgearbeitete Auflage unter dem neuen Titel: »Der Unterricht in den Nadelarbeiten in der Erziehungsschule erscheinen konnte. Die Verfasser erstreben mit diesem Werke die vollständige Gleichstellung desselben mit den übrigen Lehrfächern der öffentlichen Schule. Als unerläſsliche Vorbedingung dazu sehen sie neben der Hebung des Standes der Hand-

arbeitslehrerinnen nach jeder Seite hin den Umstand an, »dafs die Lehrweise beim Unterrichte in den Nadelarbeiten auf jene wissenschaftliche und künstlerische Höhe gebracht werde, durch die sich das Verfahren bei der Unterweisung in der Erziehungsschule überhaupt auszeichnet.«

Zur Erreichung dieses hohen Zieles ist aber das Studium des menschlichen Seelenlebens überhaupt und das des Kindes im besondern durchaus nötig, denn die Krause-Metzelsche Methode verlangt, dafs der Handarbeitsunterricht als Zweig des Schulunterrichts sein Ziel nicht aus sich selbst heraus aufstelle, also nur praktische Ziele verfolge, sondern das allgemeine Ziel der Erziehung zu dem seinigen mache. Auf Grund desselben soll der Handarbeitsunterricht dazu beitragen, die Schülerinnen zu körperlich geschickten, geistig regen und sittlich tüchtigen Menschen zu erziehen.

Der Inhalt dieses anregenden Buches gliedert sich I. in den allgemeinen und II. in den besondern Teil. Der erste behandelt zunächst die geschichtliche Entwicklung der Nadelarbeiten und des Unterrichts in denselben und dann die Stellung der Handarbeitslehrerin und ihre Vor- und Fortbildung. Der zweite Teil bespricht das Lehrziel, den Lehrstoff und das Lehrverfahren. Im Anschlufs an das letztere stellen die Verfasser 14 allgemeine Unterrichtsgrundsätze auf, die dem Unterricht im grofsen und ganzen Regel und Richtschnur geben sollen, bringen dann einen genauen Unterrichtsplan und führen zuletzt den Unterricht in den einzelnen Schuljahren in mustergültigen Lehrproben praktisch vor. Der Handarbeitsunterricht, nach diesen Musterlektionen erteilt, wird unbedingt anregend auf die Schülerinnen wirken und gute Erfolge erzielen. Die Verfasser haben sich durch ihre Arbeit ein grofses Verdienst erworben und werden durch dieselbe manche Handarbeitslehrerin auf den richtigen Weg führen. Der bewährte Methodiker hat auch hier eine streng durchgeführte wissenschaftliche Methode geschaffen, die auf jeden Fall brauchbar ist und bald allgemeiner sich einbürgern wird.

9. Katharina Bedenk. Diese bewährte Handarbeitslehrerin und -Inspizientin des Handarbeitsunterrichts in Baden hat unendlich viel für dieses Unterrichtsfach, besonders in den badischen Volksschulen, geleistet und durch Wort und Schrift auf die Pflege desselben hingewiesen. Besondere Schwierigkeiten hat sie bei der Erteilung dieses Unterrichts an den Landschulen gefunden. Sie wufste nur zu gut, dafs es eine wichtige, aber auch sehr schwere Aufgabe für die Lehrerin sei, hierfür die richtige Auswahl des Unterrichtsstoffes zu treffen, das wirklich Nötige herauszufinden und auf zweckmäfsige Weise durchzunehmen. Deshalb schrieb sie auf vielseitigen Wunsch und um den Industrielehrerinnen des Landes ihre Aufgabe zu erleichtern, aus ihrer eigenen reichen Erfahrung heraus 1886 eine »Anleitung für den Arbeits-Unterricht an einfachen Volksschulen«. Der Lehrgang dieses Leitfadens schliefst sich genau an den im Schulverordnungsblatt 1882 Nr. XIV für Baden enthaltenen Lehrplan an. Sie fordert als Pflicht von der Lehrerin, sich an den vorgeschriebenen Lehrplan zu halten, aber andrerseits darf und soll sie doch in der Auswahl der Arbeiten und in der Ausführung auf die örtlichen Verhältnisse verständige Rücksicht nehmen. Nirgends mehr, als grade an Landschulen mufs diese lokale Berücksichtigung stattfinden, wenn der Handarbeitsunterricht im Segen für die Schülerinnen wirken soll. Katharine Bedenk verlangt nicht, dafs dieselben hier vielerlei lernen, aber doch, dafs sie wenige, notwendige Arbeiten gut ausführen können; man wird der Lehrerin dann das Zeugnis geben, dafs sie ihre Schuldigkeit getan hat. Das Heft kann auch in anderen Ländern als Muster für Landschulen gelten.

10. Toni Landsberg. Diese Dame beschäftigte sich als Gutsherrin viel mit dem Handarbeitsunterricht ihrer Dorfschulen und fand bald die vielen Mängel und Schwierigkeiten, welche bei Ausübung desselben sich in den Weg stellten. Da sie den Handarbeitsunterricht gerade für die einfachen Landbewohner als dringend notwendig erkannte, suchte sie zuerst durch einen Artikel »Über Handarbeitsunterricht in Landschulen« in der Zeitschrift »Die Frau im gemeinnützigen Leben« (Jahrgang 1887, Verlag von Hofmann, Gera) das Interesse mafsgebender Kreise für die Förderung dieses Unterrichts in Landschulen zu wecken. Die Umstände, dafs für ländliche Schulen geprüfte Lehrerinnen nur selten zu Gebote

stehen, dafs die Dorfkinder für Handarbeit weniger geschickt sind, und für sie die Kenntnis vieler Arbeiten, welche in Stadtschulen gefordert werden mufs, überflüssig ist, und die karg bemessene Zeit, die hier für die Handarbeit verwendet werden darf, veranlafsten Toni Landsberg zur Herausgabe ihres »Leitfaden für den Handarbeitsunterricht in den Landschulen«, welchen sie der erprobten Schallenfeldschen Methode zu Grunde gelegt hat. Er erschien Anfang d. J. 1888 und fand lebhafte Anerkennung und Empfehlung von allen Regierungsbehörden. Dieselben verteilten den Leitfaden an die Schulinspektoren und regten hierdurch zu erneutem Wetteifer für den Betrieb des Handarbeitsunterrichts in Landschulen an. Der Leitfaden beschränkt sich auf das Notwendigste und sucht die Erlernung der wichtigsten Fertigkeiten in der gegebenen Zeit und mit den gegebenen Mitteln zu ermöglichen. Dem Leitfaden voran sind Bemerkungen für die Lehrerin gestellt, welche ihr einige pädagogische Grundsätze und praktische Erfahrungen vermitteln sollen. Die Schrift ist in einer so schlichten Form gehalten, dafs auch die einfachste Lehrerin nach ihr gedeihlich unterrichten kann. Der Verfasserin, welche in selbstloser Liebe zu unserm Volke seit Jahren für ein besseres Gedeihen dieses Unterrichts gerade in unsern einfachen Volksschulen tätig war, ist es daher mit zu danken, dafs sich der Handarbeitsunterricht Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre in diesen Schulen eingebürgert hat. Wie sehr der Leitfaden einem Zeitbedürfnis entsprach, zeigt die Tatsache, dafs bereits 1892 die dritte Auflage erschien. Dieselbe zeigt eine Umarbeitung der ersten Schrift und vermindert alle Mängel, welche beim schulgemäfsen Gebrauch hervorgetreten sind. Aufserdem sind freundliche und wertvolle Winke von mafsgebender Seite und Einrichtungen, welche die Verfasserin im Auslande beim Besuch des ländlichen Handarbeitsunterrichts kennen gelernt hat, und welche ihr nachahmenswert erschienen, mit aufgenommen, was sie veranlafste, von der Schallenfeldschen Methode abzuweichen.

11. Emma Weyrether. Sie wirkt seit einer Reihe von Jahren als Lehrerin der Zabelschen höheren Mädchenschule zu Gera R. j. L. Weil dem Handarbeitsunterricht an den höheren Schulen so wenig Stunden zugewiesen sind, fand sie es für wünschenswert, den Schülerinnen auch für dieses Fach einen Leitfaden in die Hand zu geben, um das in der Schule Durchgenommene zu Hause nachlesen zu können. Für das erste Schuljahr würde ein solcher Leitfaden vornehmlich als Anschauungsmittel nicht allein den Schülerinnen dienen, sondern auch den Müttern derselben es ermöglichen, die an ihre Kinder in diesem Jahre gestellten Anforderungen kennen zu lernen. Aus diesen Gesichtspunkten heraus schrieb sie das Werk: »Der weibliche Handarbeitsunterricht für Schule und Haus,« in welchem der Lehrstoff der höheren Mädchenschule nach ihrer seit vielen Jahren befolgten Methode auf acht Schuljahre — je ein Heft für ein Schuljahr — zerlegt ist. Der Stufengang wurde dem Verständnis der Schülerinnen und den anderen Lehrfächern — Rechnen und Zeichnen angepafst. Der Text ist durch vorzügliche Abbildungen erläutert, wodurch die Anschauung sehr unterstützt wird. Die Verfasserin behandelt das Stricken, Häkeln, Kreuzsticken, Nähen, die Filetarbeiten, das Stopfen, Flicken, die Maschenstopfe, das Weifssticken und das Zuschneiden von Frauenhemden. Die Hefte werden nicht nur bei Schülerinnen ihren Zweck erfüllen, sondern auch Lehrerinnen ein gutes Hilfsmittel zur Vorbereitung auf ihre Unterrichtsstunden sein. Die Anweisung zur Ausführung der einzelnen Arbeiten, ebenso manche technische Benennungen erinnern an den Handarbeitsunterricht in Baden, was wohl darauf zurückzuführen ist, dafs die Verfasserin aus Baden stammt und längere Zeit in Pforzheim tätig war. Sie gehört mit zu den ersten Handarbeitslehrerinnen Badens, welche 1870 auf Anregung der Grofsherzogin ihre Ausbildung in Karlsruhe durch Elisabeth Weifsenbach, die zu diesem Zwecke aus der Schweiz berufen war, erhalten haben.

12. Dr. Wilhelm Springer. Durch sein früheres Amt als Königlicher Schulinspektor in Neurode, Schlesien, (jetzt in Bonn) hatte er viel Gelegenheit, die Not, mit der der Handarbeitsunterricht an den ländlichen und kleinstädtischen Schulen vielfach noch ringt, zu beobachten. Da er ein reges Interesse

für dieses Unterrichtsfach hegte, suchte er dasselbe soviel als möglich zu schützen und zu fördern. Aus den gewonnenen reichen Erfahrungen heraus schrieb er 1889 sein ausführliches Buch: »Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule«, welches ein Lehr- und Nachschlagebuch nicht nur für Handarbeitslehrerinnen, sondern auch für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte und zugleich eine zureichende Unterlage für Lehr- und Fortbildungskurse und Konferenzen sein sollte. Das Buch gibt demnach über alle den gesamten Betrieb des Handarbeitsunterrichtes betreffenden Fragen Aufschlufs und stellt die in mehrjähriger eingehender Arbeit auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen eines Schulaufsichtsbeamten den Genannten zur Verfügung. Es pafst sich aufs engste den Bedürfnissen der einfachsten Schulen in Zweck und Ziel an. Springer hat sein Buch aber deshalb auch für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte geschrieben, weil er diese Herren mit dem Handarbeitsunterrichte vertrauter machen und sie hierfür erwärmen wollte. Und dieses Fach bedarf gerade an diesen Schulen noch nachhaltiger Hilfe und tüchtiges Zusammenwirken der Schulbehörden wie der Lehrkräfte, der Eltern wie der Gemeinden. Darum war das Buch sehr zeitgemäfs, und dem Verfasser desselben gebührt Dank für seine fleifsige, reichhaltige und eingehende Arbeit; er hat der Sache des gesamten Handarbeitsunterrichts einen dauernden Dienst damit erwiesen.

Im Jahre 1892 folgte eine neue Schrift: »Die Ausbildung der Handarbeitslehrerin«. Hier behandelt er diese für einfache Volksschulen und gibt Mittel und Wege dafür an, wie solche am leichtesten zu erreichen sei.

Bereits im Jahre 1893 konnte eine zweite Auflage seines »Handarbeitsunterrichts in der Volksschule« erscheinen und im Jahre 1899 trat dieses Buch in einer neuen, beträchtlich umfangreicheren Form vor die Öffentlichkeit, in dem jedoch die grundlegenden Gesichtspunkte, die schon für die beiden ersten Auflagen bestimmend waren, unverändert weitergeführt wurden. Während die erste Auflage dreiteilig ist, gliedert sich die letzte nur in zwei Hauptteile: I. Die Methodik. II. Die Lehrstoffe. Die Methodik behandelt in eingehender Weise folgende Punkte: Die Geschichte des Handarbeitsunterrichts. Aufgaben und Eigenschaften eines zweckentsprechenden Unterrichts. Die sechs Hauptstücke' eines erfolgreichen Unterrichtsbetriebs. Die äufseren Verhältnisse des Handarbeitsunterrichts. Ein brauchbarer Arbeitsplan. Ein richtiges Unterrichtsverfahren. Eine gute Unterrichtsordnung. Eine tüchtige Lehrperson. Eine fachkundige Aufsicht. Die Prüfungsordnung für Handarbeitslehrerinnen.

Der zweite Teil behandelt nicht mehr nur die Lehrstoffe, welche sich auf die notwendigsten Tätigkeiten beschränken, sondern auch Häkeln und Namensticken mit Plattstich. Den wichtigen Ausbesserungsarbeiten ist jedoch wieder ein breiter Raum angewiesen. Unterrichtliche Winke sind in jedem Abschnitte reichlich beigegeben, ebenso verschiedene eingehend ausgeführte Lehrproben. Springer vertritt ganz den Massen- und Taktunterricht, den er als Hauptmittel zur Erzielung guter Erfolge ansieht, doch will er letzteren nicht die ganze Stunde hindurch betrieben sehen, um nicht jede freie Bewegung zu hemmen. Er hat in seinem Buche »ein leichtes, in feste, einheitliche Formen geprägtes Verfahren geboten und die ganze Lehrweise in der Richtung des Massenunterrichts fortgebildet.« Seine Methode erinnert an Krause-Metzel, was natürlich erscheint, da Frl. Metzel die ersten Kurse zur Ausbildung der Lehrerinnen bei ihm geleitet und ihn selbst in die Technik eingeführt hat. Viele gute Gedanken sind in seinen Schriften zu finden, die damals bei ihrem Erscheinen einen mächtigen Anstofs mit zu der gegenwärtigen Bewegung im Handarbeitsunterrichte gegeben haben.

13. Elisabeth Altmann. Um den Schülerinnen der höheren Mädchenschule für den Handarbeitsunterricht ein einfaches, leichtverständliches Buch in die Hand zu geben, welches für den Unterricht bei den Wiederholungen ein Hilfsbuch und im späteren Leben ein Nachschlagebuch und nie versagender Berater in allen Handarbeiten sein sollte, schrieb sie 1890 den dahin zielenden Leitfaden: »Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht.« Derselbe ist in sieben Stufen nach der von ihr geübten Methode bearbeitet und dem Verständnis der Schülerinnen angepafst. Die in den Text gesetzten Abbildungen werden das Beobachtungsvermögen der Kinder schärfen, so dafs diese zu denkenden Arbeiterinnen gebildet und

zur Selbsttätigkeit erzogen werden. Der Leitfaden beschäftigt sich nur mit den notwendigen häuslichen Bedürfnissen. Aufserdem wollte die Verfasserin durch ihre Arbeit den Kolleginnen einen Dienst erweisen, deshalb sind viele methodische Anweisungen darin enthalten und die angegebenen Arbeiten so ausgeführt, wie sie das preufsische Kultusministerium bei der Abnahme der staatlichen Prüfung für Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten von den Bewerberinnen fordert. Im Jahre 1892 erschien ein Auszug der sieben Hefte unter dem Titel: »Die notwendigen und nützlichen Handarbeiten, Leitfaden und Hilfsbuch für Volksschulen und fürs Haus.« Derselbe ist dem späteren Lebenskreise der Volksschülerinnen angepafst, und deshalb sind nur die notwendigsten und unentbehrlichsten weiblichen Handfertigkeiten besprochen, wie solche dem von der Königlichen Regierung zu Arnsberg im Februar 1890 festgestellten Lehrplan zu Grunde liegen. Der Leitfaden ist bereits an mehreren Schulen eingeführt und auch den Kursen zur Ausbildung von Landlehrerinnen zu Grunde gelegt worden. Im Jahre 1897 erschien ihr »Beitrag zur Organisation des Handarbeitsunterrichts« (Verlag von L. Öhmigke [R. Appelius], Berlin), veranlafst durch verschiedene Meinungsäufserungen in der »Deutschen Schulzeitung«. Es kommen darin zur Behandlung: Klassenunterricht, Methoden, Lehrplan, Fachlehrerinnen und weibliche Inspektion. Ferner schrieb sie 1904 für eine Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts, die in Verbindung mit namhaften Schulmännern und unter Mitwirkung des Geh. Regierungsrats E. Friedrich vom Königl. Schulinspektor H. Gehrig herausgegeben wurde, die Methodik des Handarbeitsunterrichts. In derselben sind alle wichtigen Fortschritte und Reformen auf diesem Gebiete berücksichtigt. Sie enthält die Abschnitte: I. Allgemeine psychologisch-methodische Einführung. II. Besondere Methode des Handarbeitsunterrichts. III. Geschichte des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten. IV. Schriftenverzeichnis. Lehr- und Anschauungsmittel.

14. Luise Hoffmann. Als Inspizientin der Strafsburger Schulen hat sie auf einen einheitlichen Gang des Handarbeitsunterrichts in sämtlichen Schulen der Stadt und der Vororte zu achten. Um dies besser und sicherer zu ermöglichen, gab sie für ihre Lehrerinnen die »Anweisung zur Ausführung des Lehrplanes für den Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen des Stadtkreises Strafsburg« heraus. Dieselbe kann auch in anderen Schulen mit Erfolg benutzt werden. Sie gibt in knapper Form Anleitung zum Taktarbeiten der einzelnen Arbeiten und wird für dieses durch ihre klare Darstellung manche Anhänger gewinnen.

**6. Rückblick seit der obligatorischen Einführung des Handarbeitsunterrichts.** Die Stellung, welche der Handarbeitsunterricht gegenwärtig nach seiner äufseren Stellung im Schulorganismus einnimmt, gründet sich im allgemeinen noch auf das die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts verlangende Gesetz vom 15. Oktober 1872. In der ersten Zeit nach derselben blieben die Einrichtungen für dieses Fach meistens so bestehen, wie sie bereits vor dem Gesetz eingeführt waren. Hin und wieder aber suchte man sich doch streng an die »Allgemeine Verfügung« zu halten und setzte die bisherige Stundenzahl von vier auf zwei Stunden wöchentlich herunter. Diese Beschränkung lag jedoch nicht im Sinne der Regierung, was verschiedene Verfügungen beweisen. Auf alle Beschwerden, die Gemeinden oder Schulkommissionen gegen die obligatorische Einführung oder wegen Dispensationen vom Handarbeitsunterrichte an die Regierung absandten, hatte diese kein Gehör, sondern hielt streng an ihren Forderungen fest. Dies zeigt eine ministerielle Antwort vom 9. Februar 1876 an einen Pastor und Schulinspektor. Am Schlusse derselben heifst es sogar: »Ew. Hochehrwürden kann ich daher nur anheimgeben, Ihren Einflufs als Schulinspektor mit aller Energie zur Durchführung der Ihnen von der Regierung aufgetragenen Mafsregeln anzuwenden, wenn Sie im Interesse ihrer Gemeinden wirken wollen.« Ebenso wurde 1880 noch ein ähnlicher Erlafs an einen Gemeinde-Kirchenrat und die Gemeinde-Vertretung nötig. (Henze S. 68 u. 69.) Die Regierung hat bis in die neueste Zeit den Handarbeitsunterricht beschützt und gefördert, wo sie nur konnte. Besondere Fürsorge h stets auf die Landschulen verwend

hier keine Mittel gescheut, um auch den Landschülerinnen einen geregelten Unterricht zu schaffen.

**7. Der gegenwärtige Stand des Handarbeitsunterrichts.** a) Äufsere Stellung, Schuljahre, Stundenzahl, Schülerinnenzahl, Material, Lehrkraft. Bei der Umschau nach dem gegenwärtigen Stand des Handarbeitsunterrichts, seiner äufseren Stellung nach, haben wir zunächst die drei Arten der Mädchenschulen zu beachten: 1. Die Landschulen, 2. die städtischen Elementar- oder Volksschulen und 3. die Mittel- und höheren Mädchenschulen. Alle drei haben im ganzen gemeinsame Merkmale, welche durch eine Verfügung der Regierung zu Arnsberg vom 4. Februar 1890 vorzüglich festgestellt sind. (Henze, Amtliche Verordnungen, den Handarbeitsunterricht und die Handarbeitslehrerin betreffend. S. 136 § 1.) Da diese Verfügung die letzte für den Handarbeitsunterricht ist, so mufs sie als mafsgebend für die Jetztzeit gelten.

1. Die Landschulen. Im Dezember 1880 erschien eine Denkschrift, betreffend den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten in den preufsischen Landschulen, welche genaue statistische Mitteilungen brachte und nachwies, dafs in den letzten drei Jahren von 1877 bis 1880 der Handarbeitsunterricht in 2407 Landschulen neu eingeführt worden ist, und dafs die Zahl der Schulen, in denen er fehlt, sich um 2082 vermindert hat. Die beigegebene Tabelle der Denkschrift ergab, dafs 1880 der Handarbeitsunterricht in 25 657 öffentlichen Landschulen eingeführt war und noch 4150 Schulen bestehen, wo derselbe fehlt. Die sächlichen Kosten betrugen in den sämtlichen Schulen zusammen nur 44 883 M jährlich, so dafs überhaupt kaum 0,50 M Kosten pro Kopf und Jahr entstehen. An 1666 dieser Schulen wurde der Unterricht von den festangestellten ordentlichen Lehrerinnen mitbesorgt, während 23 964 Lehrkräfte lediglich für den Handarbeitsunterricht angenommen waren. 407 Handarbeitslehrerinnen arbeiteten sogar ganz unentgeltlich. (Siehe weiteres: Schneider III, S. 509 u. s. f.) Zur Zeit dürfte sich wohl keine Landschule im preufsischen Staate mehr ohne diesen Unterricht finden.

Der Handarbeitsunterricht beginnt in den Landschulen erst mit dem dritten Schuljahr, also mit dem achten Lebensjahr der Schülerinnen und dauert infolgedessen sechs Jahre, ausnahmsweise auch nur fünf Jahre. Der Unterricht wird gewöhnlich in wöchentlich wenigstens zwei Stunden erteilt. Wo jedoch eine Erhöhung der Stundenzahl gewünscht wird, kann diese auf vier vermehrt werden. Es wird den Landgemeinden angelegentlich von der Regierung empfohlen, wenigstens drei Stunden wöchentlich festzustellen. Von dieser Erlaubnis haben bereits viele Landschulen Gebrauch gemacht, ein Zeichen, dafs die Gemeinden immer mehr den Segen des Handarbeitsunterrichts zu spüren beginnen und deshalb keine Kosten scheuen. Die Schülerinnen sollen möglichst klassenweis unterrichtet werden, doch stöfst diese Anordnung in Landschulen oft auf Schwierigkeiten, teilweise wegen Mangels an Lehrkräften, noch mehr aber wegen der Kosten für diese. Und so müssen dann an diesen Schulen oft zwei bis drei Handarbeitsabteilungen in einer Klasse eingerichtet werden, was natürlich die Arbeit der Lehrerin sehr erschwert und die Erfolge hemmt. In gröfseren Dörfern sind auf diese Weise oft 50, ja 60—70 Kinder zusammen zu unterrichten, trotz der Regierungsverfügung, dafs »die Zahl der Schülerinnen, welche zugleich unterrichtet werden, in der Regel 40 nicht übersteigen soll. Zur Erzielung einer gleichmäfsigen Förderung aller Kinder wird es sogar in manchen Fällen dienlich sein, die Zahl nicht über 30 steigen zu lassen.« Leider wird dieser Verfügung trotz mancher Bitten der Lehrerin von seiten der Schulinspektoren oder Rektoren doch nicht Rechnung getragen. Es sind dies meistens solche Herren, die von der Arbeit im Handarbeitsunterrichte keine Ahnung haben und meinen, diese Stunde sei eigentlich eine Ausruhestunde. Ebenso kommt es noch leider oft vor, dafs derartige Herren ohne allen Grund Stunden streichen und den Handarbeitsunterricht auf die festgesetzten zwei Stunden beschränken. Glücklicherweise gibt es aber auch viele Schulinspektoren, die ihr ganzes Interesse gerade diesem Unterrichtsfache in den Landschulen widmen und mit aller Energie nicht nur die gesetzlichen Vorschriften erfüllen, sondern auch dieselben soviel wie möglich erweitern und ergänzen. Die für den Unterricht er-

forderlichen Werkzeuge und Stoffe sind von den Eltern und Pflegern der Kinder zu liefern. Das Material mufs derart sein, dafs es eine Unterweisung in dem Unterrichtsgegenstand ermöglicht. Gewöhnlich wird dasselbe im ganzen an die Kinder gegen Selbstkostenpreis abgegeben. An arme Kinder wird dasselbe von den zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten bezahlt. Einige Gemeinden nehmen dann die gefertigten Arbeiten zurück, während andere sie den betreffenden Kindern überlassen. Das letzte dürfte wohl das richtige sein. Von den Handarbeitslehrerinnen wird noch keine staatliche Prüfung verlangt, doch wird es sehr gewünscht, dafs derartige Personen, welchen der Handarbeitsunterricht an einer Landschule anvertraut wird, von einer geprüften Lehrerin eine planmäfsige Anleitung zum Unterrichten empfangen.

Ist eine Lehrerin an einer Schule tätig, so hat möglichst diese den in Rede stehenden Unterricht zu erteilen, der dann in die Zahl ihrer Pflichtstunden einzurechnen ist. Sonst kommen hierfür zunächst Angehörige der an der Schule angestellten Lehrer in Betracht. Die Handarbeitslehrerin soll durch ihr Amt dem Schulorganismus eingereiht werden, deshalb erfolgt ihre Einführung durch den Ortsschulinspektor in Gegenwart der von ihr zu unterrichtenden Mädchen, der übrigen Lehrpersonen der Schule und der etwa erschienenen andern Mitglieder der Ortsschulbehörde. Hierbei wird sie durch Handschlag zu gewissenhafter Erfüllung der ihr gestellten Aufgabe verpflichtet. Über die Anstellung hat die Gemeinde einen schriftlichen Vertrag mit der Handarbeitslehrerin zu machen. Der Schulvorstand ist verpflichtet, für die Wahl einer neuen Lehrerin rechtzeitig zu sorgen, damit womöglich jede Unterbrechung des Unterrichtes vermieden wird. Die Genehmigung zur Beschäftigung derselben erteilt der Kreisschulinspektor. Durch alle diese Bestimmungen ist die äufsere Stellung des Handarbeitsunterrichts an den Landschulen gesichert und in Reih und Glied den andern Fächern derselben eingeordnet.

2. Die städtischen Elementar- oder Volksschulen. Diese haben im allgemeinen dieselben Bestimmungen für die äufsere Stellung wie die Landschulen. Auch in den meisten städtischen Schulen beginnt der Handarbeitsunterricht im dritten Schuljahr. Manche Städte machen jedoch eine rühmliche Ausnahme davon und beginnen schon mit dem zweiten Schuljahr, z. B. Osnabrück, Hannover usw. beginnen sofort mit dem ersten Schuljahre, damit der Handarbeitsunterricht der Schülerin ein treuer Begleiter durch die ganze Schulzeit sei. Auch über die zwei obligatorischen Stunden gehen viele Städte hinaus. Einige haben nur in den Unterklassen zwei, in den oberen aber drei und vier, andere jedoch durch alle Klassen vier. Letzteres ist allerdings eine Seltenheit. So haben z. B. Hannover und Halle durchweg vier Stunden. Berlin hat in Klasse VI (3. Schuljahr), V und IV je zwei, in Klasse III drei und in Klasse II und I je vier Handarbeitsstunden. An Schulen, wo der Haushaltungsunterricht eingeführt ist, streicht man bei vier Handarbeitsstunden gewöhnlich zwei.

In den städtischen Volksschulen werden die Schülerinnen durchgehend nach Klassen unterrichtet, höchstens hat die Oberklasse noch zwei Abteilungen. Über die Schülerinnenzahl herrschen in einzelnen Provinzen und Städten noch sehr verschiedene Meinungen. An einzelnen Orten gelten die Bestimmungen, dafs in Unterklassen höchstens 40, in Oberklassen aber nur 30 Schülerinnen unterrichtet werden dürfen. An anderen Orten dagegen, z. B. im Rheinland, steigt die Schülerinnenzahl noch oft auf 60 bis 70, die nur durch eine Lehrerin unterrichtet werden. Wieder in anderen Städten, z. B. Berlin, Hannover usw. unterrichten in grofsen Klassen zwei Lehrerinnen zu gleicher Zeit, eine davon ist die Leiterin des Unterrichts, die andere die Gehilfin. Entweder sind diese zwei Lehrerinnen nur Fachlehrerinnen oder eine davon ist eine wissenschaftliche, die andere aber eine Fachlehrerin. Eine ideale Einrichtung ist dies nicht; besser wäre es, die Klassen zu teilen und nur einer Lehrerin zu übergeben. Oft fehlt es aber den Schulen an Raum, deshalb diese Aushilfe. Das Materi[illegible]
Landschulen angeg[illegible]
städtischen Schule[illegible]
geprüfte Handarb[illegible]
Zur Zeit fungier[illegible]
ungeprüfte [illegible]

Zahl derselben ist immer mehr im Verschwinden.

3. Höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. In diesen Schulen ist der Handarbeitsunterricht durch die neuen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 sehr beschnitten worden. Dieselben setzen für jede Klasse 2 Handarbeitsstunden fest. Während man an Volksschulen mehr Stunden empfiehlt, dürfen hier keine hinzugefügt werden, weil die anderen Fächer viele Zeit fortnehmen und man annimmt, die Schülerinnen dieser Schulen hätten eher Gelegenheit, den Handarbeitsunterricht im Hause zu pflegen und später Privatstunden zu nehmen. Der Handarbeitsunterricht darf an diesen Schulen jetzt ebenfalls erst mit dem dritten Schuljahr beginnen. Je nachdem diese einen neun- oder zehnjährigen Kursus haben, führen sie ihn also sieben bis acht Jahre durch. In Klassen über 20 Schülerinnen muſs die Handarbeitsstunde doppelt besetzt sein. Die an höheren Mädchenschulen angestellten Handarbeitslehrerinnen müssen staatlich geprüft sein und womöglich noch eine andere Prüfung für Turnen oder Zeichnen abgelegt haben.

b) Innere Einrichtung: Lehrziele, Lehrplan, Unterrichtsmaterial, Übungstücher, Normalarbeiten, Methode, Lückenarbeiten. Die in den sechziger Jahren hervortretende groſse Umwälzung in der Methode bedingte 1872 die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts, und eben diese veranlaſste wiederum immer neue Verbesserungen in Betreff der Methode. So erschienen in den achtziger Jahren die meisten der Schriften, welche auf die jetzige innere Ausgestaltung des Handarbeitsunterrichts Einfluſs haben. Gerade in den letzten Jahren ist ein besonders reges Streben für diesen Unterricht erwacht, und es ist für Fachlehrerinnen eine Freude, zu sehen, wie immer mehr Persönlichkeiten in diesen Kreis hineingezogen werden. Man fängt endlich an, den Handarbeitsunterricht nicht mehr als Stiefkind der Schule anzusehen. Dadurch wird ein wesentlicher Faktor für die Erziehung der Mädchen gewonnen.

Die Lehrziele im Handarbeitsunterrichte sind nach den späteren Lebenskreisen der Schülerinnen festgestellt und nur auf die notwendigen nützlichen Tätigkeiten, die in Haus und Familie vorkommen, beschränkt. Das ist besonders wertvoll; denn auf diese Weise wird jedem Mädchen, gleichviel welchen Standes es sei, Gelegenheit geboten, sich Kenntnisse und Fertigkeiten in allen häuslichen weiblichen Handarbeiten zu erwerben. Die gemeinsamen Lehrziele für alle Schulen sind: Stricken, Namenzeichnen, Nähen, Zuschneiden einfacher Wäschestücke und Ausbessern — Flicken und Stopfen —, auf welch' letzteres besonders in Volksschulen Gewicht gelegt werden soll. An Mittelschulen und höheren Schulen kommt noch das Häkeln und Weiſssticken hinzu. Für das Stricken sind jetzt höchstens 2 Jahre bestimmt, für das Namenzeichnen ein viertel bis ein halbes, für Erlernen des Nähens ein ganzes Jahr, für das Zuschneiden und Nähen der Hemden oder anderer Wäschestücke und Erlernen des Ausbesserns aber 2—3 Jahre.

Nur mit wenig Ausnahmen haben einige Volksschulen noch das Häkeln im Lehrplan, dann aber nur für kurze Zeit — $^1/_4$ bis $^1/_2$ Jahr — und das Namensticken. Auch letzteres wird in den städtischen Schulen immer mehr auf das äuſserste Maſs zurückgedrängt und nur ausnahmsweise geübt, um dem wichtigen Ausbessern Raum zu schaffen. Die Lehrpläne sind in den letzten Jahren an sehr vielen Schulen einer Revision unterzogen und gänzlich neu aufgestellt worden, um Altes, unbrauchbar Gewordenes auszustoſsen und Neues, dem flutenden Leben Entsprechendes, aufzunehmen. Kein anderer Unterricht bedarf so oft der Durchsicht des Lehrplanes wie der Handarbeitsunterricht, wenn er die Schülerinnen für das praktische Leben vorbereiten will. Denn welche Veränderungen haben die weiblichen Handarbeiten in Haus und Industrie durchgemacht! Wie oft verdrängen Maschinen oft die althergebrachten und fest eingebürgerten Arbeiten. Deshalb ist es auch eine zeitgemäſse Forderung, das Maschinennähen mit in die Schule herüberzunehmen, zumal statistische Erhebungen in den verschiedenen Schulkategorien ergeben haben, daſs bereits eine hohe Prozentzahl der Schülerinnen während der Schulzeit im elterlichen Hause lernen, die Maschine handhaben. Letztere gehört jetzt in vielen Familien zum unentbehrlichen

Besitz des Hauses, wobei das Land nicht wesentlich hinter den Grofsstädten zurücksteht.

Bemerkenswert für die neuen Gesichtspunkte ist besonders der neue Lehrplan für den Handarbeitsunterricht an den Berliner Gemeindeschulen (Grundlehrplan für die Berliner Gemeindeschulen. Ausführliche Besprechung desselben in Nr. 13 der »Technischen Lehrerin« vom 4. April 1905. Verlag von Th. Hofmann, Gera). Wenn er auch das Maschinennähen noch nicht aufgenommen hat, so zeigt er doch viele Neuerungen, die Nachahmung verdienen. Er kann jedenfalls als Muster für neu aufzustellende Lehrpläne gelten. So hat auch der Landesverein Preufsischer Technischer Lehrerinnen im Anschlufs an den Berliner Plan einen neuen Lehrplan für Volksschulen entworfen, der von der Generalversammlung angenommen wurde. (Weiteres darüber bringen Nr. 7 »der Technischen Lehrerin« vom 2. Januar und Nr. 19 vom 2. Juli 1904.) Der Lehrplan für höhere und Mittelschulen ist durch »die Bestimmungen« vom 1. Mai 1894 genau vorgeschrieben,

nämlich: Klasse VIII (drittes Schuljahr): Häkeln. Klasse VI und V Stricken, Ausbessern der Strümpfe. Klasse IV und III Nähtuch, Zeichentuch, Stopftuch. Klasse II und I. Das Hemd. Das Ausbessern der Wäsche. Sticktuch.

Beachtenswert ist, dafs hier das Häkeln als erste Übung angegeben ist, während diese bisher stets das Stricken war. Diese Anordnung findet ebenso viele Freunde wie Gegner. Die Sektion für höhere Schulen innerhalb des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins hat in einem vom Vorstande derselben herausgegebenen »Lehrplan einer Reformschule für Mädchen mit 13 aufsteigenden Klassen« (Tilsit, Buchhandlung von Arthur Richter) dem Handarbeitsunterrichte nur sechs Jahre mit je zwei Stunden zugewiesen. Er beginnt nach diesem Plane mit dem 2. Schuljahre, was freudig zu begrüfsen ist, hört aber bereits mit dem 7. Schuljahre auf. Auch der Landesverein Preufsischer Technischer Lehrerinnen hat für die höheren Schulen einen den Forderungen der Zeit entsprechenden Lehrplan aufgestellt, der ebenfalls in der Generalversammlung 1904 im wesentlichen angenommen wurde. (S. Technische Lehrerin Nr. 8 vom 16. Januar und Nr. 21 vom 30. Juli 1904.) Er beginnt, den »Bestimmungen« entsprechend, mit dem 3. Schuljahre und wird acht Jahre fortgeführt.

Um die Einhaltung der Lehrziele zu ermöglichen und das Fehlen der Mädchen durch Konfirmations-Unterricht zu vermeiden, sind die Handarbeitsstunden an den Volksschulen oft auf die freien Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage gelegt, an höheren Schulen nimmt man darauf keine Rücksicht. Trotz der Vorschriften ergeben sich doch innerhalb der allgemeinen Lehrziele manche Verschiedenheiten in den Städten sowohl wie in den Dörfern; denn der Lehrplan wird erweitert oder beschränkt, je nachdem die mehr oder weniger günstigen Verhältnisse es erlauben. Diese Freiheit ist für die Entwicklung des Handarbeitsunterrichts sehr notwendig und nützlich.

Das Arbeitsmaterial mufs für alle Schülerinnen einer Klasse genau dasselbe sein. Sehr beachtenswert ist es, dafs man allmählich von den früheren feinen Arbeitsstoffen abgesehen hat und jetzt mit starkem Material — starker Baumwolle, mittelstarkem Leinen usw. arbeiten läfst. Es erleichtert die Arbeit für Lehrerin und Schülerin, schont die Augen und fördert die Ausführungen. Die Arbeiten bleiben bis zur Beendigung in der Schule, dürfen höchstens bei langer Versäumnis mit nach Hause genommen werden. Ausgehend von dem Gedanken, dafs der Handarbeitsunterricht nicht in erster Linie für die Bedürfnisse des Hauses zu sorgen hat, sondern schulgerecht zu behandeln ist, sind in allen Schulen für jede Tätigkeit der weiblichen Handarbeiten sog. Übungstücher eingeführt. An denselben werden die verschiedenen Übungen der Reihe nach einzeln geübt. Die prunkvollen Tücher früherer Jahre sind jetzt fast überall abgeschafft. Man beschränkt die Vorübungen auf das Nötigste und sucht bald die Übungen praktisch zu verwerten. Diese Übungstücher haben sich seit langer Zeit gut bewährt; denn sie lassen beim Unterricht eine Entwicklung zu und geben die Gewähr für eine gleichmäfsige Übung aller Schülerinnen. Die praktischen Arbeiten — Strümpfe und Hemden — fertigen die Schülerinnen einer Klasse alle nach bestimmten Berechnungen und Mafsen an. Diese sog. Normalarbeiten,

Normalstrümpfe und Normalhemden, beruhen auf einheitlichen Berechnungen, welche sich bei Strümpfen nach dem Maschenanschlag, bei Hemden nach deren Längenmafs richten. Nach diesen Normalarbeiten sind dann leicht alle anderen Gegenstände in den verschiedensten Gröfsen herzustellen.

Die Methode, das planmäfsige Verarbeiten des Lehrstoffes im Handarbeitsunterrichte, hat sich in den letzten Jahren zu immer gröfserer Vollkommenheit herausgearbeitet, auf welche die vorher genannten Schriftsteller mehr oder weniger Einflufs ausübten. Das Streben geht jetzt überall dahin, den Klassenunterricht mit gleicher Arbeitsübung streng durchzuführen. Von Klassenunterricht spricht man allerdings seit vielen Jahren. Man verstand darin früher nur, dafs die Schülerinnen einer Klasse gleiche Normalarbeiten ausführten. Je nach der Geschicklichkeit und dem Fleifs der Kinder kamen sie sehr bald auseinander, so dafs der Unterricht in den praktischen Übungen im Einzelunterricht verlief und nur in den allgemeinen Besprechungen noch Klassenunterricht blieb. Diese Methode ist jedoch immer mehr im Verschwinden begriffen und macht dem strengen Klassenunterricht mit Taktieren und Zwischenarbeiten Platz. Eine Folge hiervon ist, dafs die bei Agnes Schallenfeld und ihren Vertretern erwähnten langen, unabhängig von den praktischen Übungen betriebenen Besprechungen ganz fortfallen. Die Methode ist durchgeistigter worden, sie legt Wert auf genaues Beobachten, schnelles Erfassen und sicheres Nacharbeiten. Vertreten werden diese Gedanken durch die »Springersche Methode« und durch die »Krause-Metzelsche«. Springer hat für den Massenunterricht, besonders für einfache und schwierige Verhältnisse, einen durch die Praxis bewährten brauchbaren Lehrgang aufgestellt, in denen sich die Gedanken mancher vorher besprochenen Schriftsteller widerspiegeln und vereinigen. Das richtige Lehrverfahren stützt Springer nach seinem Buche (a. a. O.) auf die Erkenntniskräfte der menschlichen Seele, unterscheidet nach dem Grundsatze: »Erst in den Kopf, dann in die Hand« vier Haupttätigkeiten im Handarbeitsunterrichte. 1. Die Einführung in das Neue. 2. Die Übung. 3. Die Wiederholung. 4. Einzeldurchsicht der Schülerinnenarbeit. Diese Tätigkeiten gliedern sich wieder in verschiedene Unterabteilungen; so das Einführungsverfahren in das Ankündigen, Entwickeln, Einprägen, Zusammenfassen. Jede dieser vier Stufen hat ihren besonderen Zweck und ihre ganz besondere Eigenart. Die Ankündigung hat den Zweck, ein gewisses Interesse für das Neue wachzurufen. Die Stufe der Entwicklung, welche Springer als den Hauptteil des ganzen Unterrichtsverfahrens ansieht, soll möglichst schnell und sicher das Neue in Kopf und Hand der ganzen Abteilung, nicht blofs des einzelnen Kindes überführen. Die Einprägung hat den Zweck, das Neue soweit einzuprägen, dafs es die Kinder auch ohne weitere direkte Anleitung selbständig machen können. Sie ist Taktarbeit, also gemeinsames Arbeiten der ganzen Abteilung, von Teil zu Teil durch den Arbeitsbefehl der Lehrerin weitergeführt, der später in Zählen übergeht und zuletzt die Teile der Übung als Ganzes gibt. Die Zusammenfassung verfolgt den Zweck, das eben Erlernte, ehe zur neuen Lektion geschritten wird, noch einmal als Ganzes wiedergeben zu lassen.

Bei der zweiten unterrichtlichen Tätigkeit, dem Übungsverfahren, wird das Neue durch fortgesetztes Üben zur vollständigen Sicherheit gebracht. Dabei tritt die freie Arbeit oder die stille Beschäftigung in ihr Recht, so dafs jede Schülerin ihren Fähigkeiten entsprechend weiterschreitet.

Die Wiederholung, die dritte unterrichtliche Tätigkeit, kann durch wochenweises Neubearbeiten früherer Lehrgebiete, durch Hausaufgaben und durch stündliches Wiederholen gepflegt werden. Bei der vierten unterrichtlichen Tätigkeit erstreckt sich die Einzeldurchsicht der Schülerinnenarbeiten sowohl auf die Haupt- als auf die Nebenarbeit. Diese Durchsicht hat nach der Richtigkeit und nach der Sorgfalt der Ausführung hin zu erfolgen. Das Springersche Lehrverfahren hat sich in mehrjähriger Praxis als zuverlässig an Volksschulen bewährt und wird dort eine feste Stellung behalten.

Diejenige Methode, welche den neuesten pädagogischen Grundsätzen gemäfs ausgestaltet ist, ist die Krause-Metzelsche. Dieses geistbildende Lehrverfahren beruht auf physiologisch-psychologischer Grundlage und

fordert, dafs der Handarbeitsunterricht als Zweck des Schulunterrichts die Schülerinnen nicht allein unterrichten, sondern auch erziehen soll. Er hat ihnen nicht nur praktische Kenntnisse und Fertigkeiten anzulernen, sondern er mufs sie auch körperlich und seelisch geistig ausbilden. Die allgemeinen Grundsätze der Krause-Metzelschen Methode bieten »eine Gewähr für die Richtigkeit des Weges auf dem man wandelt; denn sie tragen nicht das Gepräge des zufällig Gefundenen an sich«.

Der Unterricht nach diesen Grundsätzen verlangt volle Hingabe der Lehrerin an ihren Beruf und fordert von ihr eine gewissenhafte Vor- und Nachbereitung. Diese »Nachbereitung« ist sehr wichtig. »Wer sie ordentlich pflegt«, sagt Krause, »der hat sich damit des sichersten Mittels bemächtigt, für seine Arbeit sich das genügende Interesse zu bewahren, ja, sich diese von Jahr zu Jahr immer interessanter zu gestalten.«

Jede Unterrichtsstunde zerfällt in drei Abschnitte: die Einleitung, die Behandlung des Neuen und der Schlufs. In der Einleitung wird 1. ein Rückblick auf die wichtigsten Stoffe früherer Tätigkeiten genommen. Diese Wiederholung ist sowohl eine theoretische als praktische. Sodann folgt 2. ein Vorblick, wobei die Überleitung und die Zielangabe für die Neueinführung gegeben werden. Bei der Verarbeitung des Neuen sind vier Stufen zu beachten: 1. die Stufe der Klarheit. a) Analyse. b) Synthese. 2. die Stufe der Verknüpfung. a) Ungleichartiges. b) Gleichartiges. 3. Systembildung. a) Fachsystem. b) Sittlich-religiöses System. 4. Verwertung. a) Innere (Fachgebiet). b) Äufsere (Sittlich-religiöses Gebiet).

Der Schlufs der Unterrichtsstunde besteht 1. in einem Rückblick auf das Wiederholte und auf das Neubearbeitete und 2. in einem Hinweise auf das, was die nächste Stunde bringen wird.

Dafs dieses Krause-Metzelsche Lehrverfahren durchaus geeignet ist, den Handarbeitsunterricht als gleichwertig neben die anderen Lehrfächer zu stellen, wird jeder zustimmen, der dasselbe eingehend studiert. Da es sich immer mehr Bahn bricht, wird es bald Aufnahme in den Schulen, besonders den höheren, finden und jedenfalls die Methode der Zukunft werden. Möchte ihm von den Behörden dazu verholfen werden.

Einheitliche Regierungsverfügungen über die Methode im Handarbeitsunterrichte gibt es noch nicht, wohl aber haben einzelne Regierungsbezirke nachahmenswerte allgemeine Vorschriften erlassen, die wenigstens teilweise den Unterricht an den Schulen des betreffenden Bezirks einheitlich regeln und zur Nachahmung anspornen. So enthalten z. B. die Verfügungen der Regierungen zu Königsberg vom 28. Februar 1888 und die zu Arnsberg vom 4. Februar 1890 methodische Anweisungen, auch Hinweise auf Taktübungen. (Henze, S. 134 u. 139.) Dagegen enthalten die letzten Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen keine derartige Bemerkungen.

In den meisten Ländern Deutschlands herrschen ähnliche Verhältnisse wie in Preufsen, bemerkenswert sind noch folgende:

1. Die Reichslande Elsafs-Lothringen. a) In ganz Elsafs nimmt der Handarbeitsunterricht eine vorzügliche Stellung ein. In Strafsburg, seinen Vororten, sowie in den meisten Städten beginnt derselbe bereits mit dem ersten Schuljahr und dauert sieben Jahre hindurch; denn die Mädchen der Volksschule verlassen dieselbe bereits mit 13 Jahren. Im ersten Schuljahr sind zwei, im dritten und vierten vier und in den drei letzten je sechs Handarbeitsstunden angesetzt. Die Schülerinnenzahl einer Klasse ist hier eine ziemlich hohe. So werden 50—70 Schülerinnen zugleich unterrichtet und zwar von der Klassenlehrerin, da im Elsafs die Mädchen nur von Lehrerinnen unterrichtet werden. Das Material für den Handarbeitsunterricht liefert die städtische Verwaltung Strafsburgs für sämtliche Volksschulen frei. Die gefertigten Arbeiten erhalten die Kinder zu Weihnachten geschenkt.

b) Im Lehrziel ist hier noch das Maschenstopfen aufgenommen, welches im Elsafs allgemein die einfachsten Leute arbeiten, und eine gröfsere Auswahl von Hemden.

2. Bayern. a) Die siebenklassigen städtischen Volksschulen in München beginnen den Handarbeitsunterricht mit dem ersten Schuljahr und betreiben ihn die ganze

Schulzeit. Die zwei ersten Schuljahre haben wöchentlich zwei, das dritte, vierte, fünfte und sechste je drei und das siebente vier Stunden, von denen zwei Stunden für neun Arbeiten und zwei für häusliches Flicken bestimmt sind. Die Schülerinnenzahl beträgt 50—60 für eine Klasse. Bei über 40 Schülerinnen ist der Arbeitslehrerin eine Assistentin beigegeben. Die höhere Töchterschule nimmt die Schülerinnen vom 10. Jahre auf und beginnt sofort mit Handarbeitsstunden. Nur die drei ersten Jahre sind obligatorisch, die drei anderen fakultativ.

b) Die Lehrziele sind Stricken, Nähen, Kreuzstich, Häkeln, Zuschneiden, Nähen von Hemden, Ausbessern. Die höhere Mädchenschule stellt für das Lehrziel auf: »Praktische Verwertung der Formen- und Farbenlehre im Anschlufs an den Freihand- und den geometrischen Zeichenunterricht. Pflege des Ordnungs- und Reinlichkeits-Sinnes, Gewöhnung an Arbeitsfreudigkeit und Ausdauer, Erweckung des Verständnisses von der Wichtigkeit elementarer Bestandteile für die Hervorbringung eines Ganzen, unter Berücksichtigung der späteren Bedürfnisse des häuslichen Lebens.« Demnach wird viel Gewicht auf Formenstricken und -häkeln gelegt. Dann treten noch hinzu: Nähen, Maschenstopfen, Straminstickerei, Weifssticken, Anfertigen von Wäsche, Filetstricken. Der Lehrplan ist so reichhaltig, dafs man annehmen mufs, die Schülerinnen erhalten häusliche Aufgaben. An den 45 Volksschulen Münchens herrscht Massenunterricht mit strengem Taktunterricht.

3. Sachsen. a) Hier hat der Handarbeitsunterricht in den letzten Jahren ebenfalls manchen Schritt vorwärts getan. Die Dresdener Volksschulen haben den Handarbeitsunterricht vom zweiten Schuljahre an. Dieses beginnt mit wöchentlich zwei Handarbeitsstunden, während die folgenden Schuljahre je vier haben. Die dortigen Bürgerschulen setzen in sechs Schuljahren je vier Stunden und die Bürgerschulen Leipzigs in der sechsten bis vierten Klasse je zwei Stunden, in der dritten drei und in der zweiten und ersten je vier Stunden für den Handarbeitsunterricht fest. Die höhere Mädchenschule in Leipzig hat während der ganzen Schulzeit — 10 Jahre — je zwei Handarbeitsstunden. Dagegen behandelt Chemnitz den Handarbeitsunterricht in den siebenklassigen Volksschulen recht stiefmütterlich. Er beginnt hier erst im dritten Schuljahr und führt denselben mit je zwei wöchentlichen Stunden fort. Das letzte Schuljahr — der zweite Jahrgang der ersten Klasse — hat nur eine Handarbeitsstunde. Und gerade hier in Chemnitz, wo so viele Schülerinnen später in Fabriken gehen und dann keine Zeit mehr zum Erlernen der Handarbeiten finden, wäre ein reichlich bemessener Handarbeitsunterricht so nötig. Dafs der Hausfleifs mit zu Hilfe genommen wird, genügt nicht. Bei einer Frequenz von 50 Schülerinnen sind in Dresden zwei Lehrerinnen tätig, welche ihre Abteilungen aber getrennt unterrichten, soweit es der Raum gestattet.

b) Die Lehrziele sind: Stricken, Häkeln, Nähen, Zeichnen, Zuschneiden und Nähen, von Hemden, Ausbessern und Sticken. Klassenunterricht wird überall getrieben, in Dresden herrscht auch grofses Interesse für das Taktieren, als Mittel zur Betreibung des Massenunterrichts.

4. Württemberg. Das ist das einzige Land, wo der Handarbeitsunterricht noch aufser der gesetzlichen Schulzeit erteilt wird, doch findet derselbe dort eingehende Pflege durch die Frauen-Arbeitsschulen.

5. Baden. a) In diesem Lande hat sich der Handarbeitsunterricht bereits seit langer Zeit festen Boden erobert, ja man kann sagen, er ist in das Volksleben eingebürgert. Zu seiner Verbreitung und Organisation hat die Grofsherzogin Luise, die es an Anregungen für die Ausgestaltung desselben nicht fehlen liefs, unendlich viel beigetragen. In Baden beginnt der Handarbeitsunterricht in allen städtischen Mädchenschulen durchweg mit dem ersten Schuljahr, hat also hier acht Lehrstufen bei durchschnittlich vier Handarbeitsstunden, nur die höhere Mädchenschule hat oft in den oberen Klassen nur drei und zwei Stunden, wo auch das 10. Schuljahr fakultativen Handarbeitsunterricht hat. Leider hat man seit 1893 angefangen in einzelnen Städten, z. B. in Karlsruhe, den Handarbeitsunterricht zu beschneiden und ihn erst mit dem zweiten Jahre beginnen zu lassen. Die Landschulen sind ebenfalls sehr günstig bedacht. Einige haben vier Jahrgänge mit wöchentlich drei bis vier Handarbeitsstunden; andere, die

allereinfachsten, haben bei fünfjährigem Lehrgang nur während des Winterhalbjahres drei bis vier wöchentliche Stunden. Die Handarbeitsklassen sind in Volksschulen durchschnittlich mit 30 bis 40 Schülerinnen besetzt. Bei mehr als 40 derselben tritt eine Teilung der Klassen ein, entweder in zwei Abteilungen oder zwei Klassen in drei Abteilungen. Es werden nur staatlich geprüfte Fachlehrerinnen angestellt.

b) Die Lehrziele sind ebenfalls auf die notwendigen Handarbeiten beschränkt. Da man hierzu in Baden auch das Häkeln rechnet, wird dasselbe in allen städtischen Volksschulen gelehrt, ebenso das Maschenstopfen. An der höheren Mädchenschule ist das Filieren mit aufgenommen. Baden hat das Verdienst, und das kommt auf Rechnung seiner Inspizientin, überall den Handarbeitsunterricht ganz den lokalen Verhältnissen angepafst zu haben. Das Ausbessern wird fleifsig betrieben und überhaupt der häusliche Fleifs viel angeregt. Auch in methodischer Hinsicht steht es gut mit diesem Unterrichtsfache. Schon seit beinahe zwanzig Jahren herrscht hier Klassenunterricht mit Taktarbeiten.

6. Hessen. a) Im hessischen Lande ist der Handarbeitsunterricht gleichfalls gut bestellt. Die besser gestellten Volksschulen beginnen denselben nach dem Volksschulgesetz mit Anfang der Schulzeit, haben also acht Stufenjahre mit je vier wöchentlichen Stunden. Schülerinnenzahl jeder Klasse beträgt 50—65.

b) Die Lehrziele sind Stricken, Häkeln, Nähen, Zeichnen, Zuschneiden und Nähen von Wäsche, Ausbessern. Schon seit 1882, seitdem Luise Götz die Handarbeitslehrerinnen für Hessen ausbildete, wird Klassenunterricht mit Taktmethode nach ihrer Anordnung erteilt. (Abschnitt L. Götz.)

7. Mecklenburg-Schwerin. a) Hier ist der betreffende Unterricht noch nicht einheitlich geregelt, doch ist demselben ein reichlicher Raum zugemessen. In den Dörfern hat der Handarbeitsunterricht noch nicht genügend Eingang gefunden. 1889 waren zehn Ämter des Dominiums vollständig mit Industrieschulen versehen, während in 17 Ämtern bei 91 Schulen die mit denselben zu verbindenden Industrieanstalten noch fehlten und die ritterschaftlichen Distrikte nur ausnahmsweise solche zeigen. Für Förderung solcher Industrieschulen und zur Einführung eines methodisch richtigen Unterrichts in den bereits bestehenden, hat sich ein »Mecklenburgischer Industrieschul-Verein« gebildet, der seinen Sitz in Rostock hat und sich sehr rührig zeigt.

8. Anhalt. Schon längere Zeit herrscht in Anhalt das Bestreben, den Handarbeitsunterricht äufserlich und innerlich schulgerecht und den lokalen Verhältnissen entsprechend auszugestalten, was wohl auf den Einflufs von F. Krause, J. Metzel zurückzuführen ist. (S. Abschnitt Krause-Metzel.)

**8. Flickkurse.** Das an vielen Orten hervortretende Bestreben, die wichtigen Ausbesserungsarbeiten den Kindern schon frühzeitig recht gründlich zu lehren, hat zu der nachahmenswerten Einrichtung von freien Flickkursen geführt. Der Zweck derselben ist, den Kindern Gelegenheit zu geben, sich sicheres Können in allen notwendigen Stopf- und Flickarbeiten anzueignen, damit sie hierzu Lust und Liebe erhalten und ihnen diese Tätigkeit in Fleisch und Blut übergeht. Diese Flickkurse laufen gewöhnlich neben den obligatorischen Handarbeitsstunden in den letzten zwei bis drei Schuljahren her und sind entweder auf einen oder zwei freie Nachmittage oder in die Abendstunden von fünf bis sieben Uhr gelegt. Die Kinder bringen dann von Hause alte, zerrissene, aber sauber gewaschene Kleidungs- und Wäschestücke mit, und bessern dieselben unter Anleitung der Lehrerinnen aus, so dafs sie die Gegenstände noch für längere Zeit brauchbar machen und manche Geldausgaben vermeiden oder hinausschieben. Die erste und mustergültige Einrichtung dieser Art hat Strafsburg i. E. geschaffen. Im Jahre 1884 wurde hier auf Anregung des Beigeordneten Hochapfel der erste Flickkursus ins Leben gerufen. In demselben werden im Anschlusse an den obligatorischen Klassenunterricht die 10- bis 13 jährigen Mädchen am freien Donnerstag, morgens von 8—12 Uhr im Flicken unentgeltlich unterrichtet unter Leitung städtischer Lehrerinnen, die ein entsprechendes Gehalt dafür erhalten. Flickmaterial und, wo nötig, auch Näh-Werkzeuge stellt die Stadt den ärmeren Kindern in freigebigster Weise zur Verfügung. Obgleich manche diese Ver-

suche belächelten, wurden sie doch nach und nach durch die günstigen Erfolge eines besseren belehrt. Ermutigt durch freundliches und taktvolles Entgegenkommen überwanden die Schülerinnen schnell ihre anfängliche Scheu und brachten nach und nach auch die Anzüge ihrer Geschwister und Eltern, sowie sonstige Wäschestücke zum Ausbessern mit. Hübsch und sauber geflickt konnten die Mädchen die Sachen ihren Eltern zurückbringen, auf beiden Seiten grofse Freude über geleistete Arbeit hervorrufend. Der sittliche Gewinn aber war ein doppelter für diese Mädchen; denn sie wurden zugleich an Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt. Auch zeigte es sich bald, dafs diejenigen Schülerinnen, welche den Flickkursus besuchten, gewandter und sicherer die im obligatorischen Klassenunterricht vorgeschriebenen Arbeiten ausführten. Bei der Bevölkerung Strafsburgs erwachte das Verständnis für den grofsen praktischen und haushälterischen Wert dieser Einrichtung so rasch, dafs im Jahre 1885 ein neuer Kurs errichtet werden mufste, dem bald zwölf andere folgten, so dafs bis Sommer 1890 in 14 Abteilungen 700 Schülerinnen von 27 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Gleich wie der Schule Nutzen aus dieser Einrichtung erwächst, so hat sie auch einen rückwärts günstigen Einflufs auf die Familie. Manche Mutter wird durch die im Flicken geübte und Ordnung und Reinlichkeit liebende Tochter beschämt und rafft sich wieder auf. Im August 1890 wurden bei einer Handarbeitsausstellung auch die Flickarbeiten ausgestellt, wodurch die Besucher die Überzeugung gewannen, dafs durch fleifsigen Besuch dieser Flickkurse die Mädchen zu tüchtigen Hausfrauen erzogen werden, die auch das kleinste und dürftigste Heim dem Mann wohnlich und gemütlich zu gestalten verstehen, ihn an das Haus fesseln und vom Wirtshause abhalten. Infolgedessen richtete man bald wieder neue Abteilungen ein, so dafs 1897 bereits 26 Abteilungen mit 1200 Schülerinnen unter Leitung von 56 Lehrerinnen bestanden. Die jährlichen Ausgaben für Vergütung an Lehrerinnen und Flickmaterial beliefen sich auf 7000 M.

Diesem Beispiele sind bereits mehrere städtische Verwaltungen gefolgt. So bestehen seit längerer Zeit in Göttingen, Kiel und Mannheim bereits ähnliche Einrichtungen. Und in Leipzig hat man Ostern 1904 laut Ratsbeschlufs zunächst versuchsweise in allen Leipziger Volksschulen in den zu diesem Zwecke zu teilenden ersten Mädchenklassen einen halbjährigen obligatorischen Kursus im Ausbessern gebrauchter Wäschestücke eingeführt. Die hierfür erforderlichen Mittel im Betrage von 4000 M hat die städtische Verwaltung übernommen. (Ausführlichen Bericht über die öffentlichen Verhandlungen der Stadtverordneten über diese Angelegenheit bringen die Nr. 15, 16, 19 und 20 der »Technischen Lehrerin« von 1904.) Da der Versuch vorzüglich gelungen ist, sind diese Kurse jetzt ständig geworden. An den Berliner Volksschulen werden die Schülerinnen zum häuslichen Ausbessern angehalten, was dann von den Lehrerinnen und der Inspizientin genau kontrolliert wird. Näheres hierüber sagt der sehr interessante Aufsatz von Elisabeth Brenske: »Wie machen wir den Unterricht im Ausbessern für das Leben nutzbar.« (Technische Lehrerin Nr. 17 1904, S. 953.) An anderen Orten haben Lehrerinnen, Frauenvereine, auch Diakonissinnen freiwillig aus Liebe zur Sache solche Kurse eingerichtet. Das Richtigste wird jedoch die Einrichtung sein, welche in Verbindung mit der Schule geschieht.

**9. Schlufsurteil über den gegenwärtigen Stand des Handarbeitsunterrichts.** Auf Anregung mehrerer Fachlehrerinnen veranstaltete der Allgemeine Deutsche Lehrerverein auf seiner Generalversammlung zu Blankenburg am Harz 1893 eine Handarbeitsausstellung. Der Zweck derselben sollte der sein, den derzeitigen Stand des Handarbeitsunterrichtes möglich genau und anschaulich an den verschiedenen Orten kennen zu lernen, um danach zu beurteilen, ob derselbe den praktischen Bedürfnissen des Hauses, dem späteren Lebenskreise der Schülerinnen und der sittlichen Erziehung entspricht. An der Ausstellung beteiligten sich 35 Schulen aus fast allen deutschen Staaten. Vertreten waren sowohl einfache ländliche Schulen, städtische Volks-, Mittel- und höhere Mädchenschule als Fortbildungs- und Frauenarbeitsschulen.

War die Zahl der Anmeldungen im Verhältnis zu den bestehenden Schulen auch verschwindend klein, so wurde doch

die Tatsache festgestellt, dafs die Ausstellung ein anschauliches Bild von dem gegenwärtigen Stande des Handarbeitsunterrichts abgab, und dafs an vielen Orten unseres deutschen Vaterlandes das Bestreben vorhanden ist, denselben praktisch und erziehlich zu gestalten, und dafs hierzu bereits durchaus richtige Wege eingeschlagen sind. Bei Vergleichung der Leistungen der einzelnen Schulgattungen zeigte es sich, dafs dieselben Grundsätze den gesamten Unterricht durchdringen. Der ganze Betrieb des Handarbeitsunterrichts verfolgte ein Hauptziel: Das Mädchen soll für seinen Beruf im Hause mit den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet werden.

Im Anschlufs an diese Ausstellung hielt Frl. Anna Kuhnow, Dr. med. aus Leipzig, (jetzt in Berlin) einen sehr anregenden Vortrag: »Beobachtungen über den Wert des Handarbeitsunterrichts vom physiologisch-psychologischen Standpunkt aus,« welcher damit schlofs, dafs »der Frage nach dem physiologisch-psychologischen Wert des Handarbeitsunterrichts besonders in Lehrerinnenkreisen ein gröfseres Interesse zugewandt werden sollte, damit dieser Unterrichtszweig in allen Mädchenschulen eine solche Erweiterung und Ausgestaltung erfahre, dafs er als formaler Lehrstoff in möglichst weiten Grenzen zu Nutzen der Schülerinnen ausgebeutet werde«. Die hieran sich anschliefsende lebhafte Debatte förderte die Meinung zutage, dafs man auch anfängt in methodischer Hinsicht durchaus richtig zu verfahren und der Handarbeitsunterricht somit als ein obligatorisches Lehrfach seine volle Berechtigung hat.

Seit dieser Zeit hat sich der Handarbeitsunterricht immer weiter entwickelt und vervollkommnet. Gerade in den letzten 5—10 Jahren haben bedeutende Einflüsse (Zusammenschlufs der Fachlehrerinnen usw.) auf seine äufsere und innere Organisation wieder reformierend gewirkt. Die Reform bezog sich teils auf die Revision der Lehrpläne, teils auf die Gestaltung der Übungsarten und auf die Handhabung der Methode. Auch zur Zeit ist diese Reform noch nicht beendet, sie befindet sich vielmehr im vollen Flusse; denn von verschiedenen Seiten forderte man dringend eine allgemeine Reform des Handarbeitsunterrichts. Diesen Stimmen sucht man jetzt Rechnung zu tragen; und so kann der Handarbeitsunterricht der Neuzeit angepafst und immer lebensfähiger gestaltet werden. Eine solche lebhafte Bewegung, wie sie sich jetzt auf diesem Gebiete zeigt, läfst hoffen, dafs man die gesteckten Ziele bald erreichen wird. Es scheint, als ob jetzt die Zeit reif ist, um die Gedanken, welche Frl. Dr. Kuhnow in dem oben genannten Vortrage ausgesprochen hat, zu verwirklichen. (Der sehr lesenswerte Aufsatz ist gedruckt in den »Verhandlungen der 2. Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins zu Blankenburg 1893«.)

**10. Lehr- und Anschauungsmittel.** Ein gedeihlicher Klassenunterricht verlangt geeignete Anschauungsmittel; denn das Anzeichnen an die Tafel genügt nicht immer. Wenngleich jede eifrige Lehrerin sich nötigenfalls selbst welche herstellen kann, so ist es doch erwünscht, auch fertige kaufen zu können. Demnach sind bereits eine reiche Auswahl Anschauungsmittel für jede Tätigkeit der weiblichen Handarbeiten vorhanden. Auch Regierungsverfügungen weisen auf solche als notwendig hin.

Bei Anschaffung von Anschauungsmitteln ist darauf zu sehen, dafs die von recht starkem Material angefertigt sind, um auch bei grofsen Klassen von den hinten sitzenden Schülerinnen gesehen zu werden. Zunächst müssen die Übungstücher, Strümpfe, Hemden usw., welche die Schülerinnen arbeiten sollen, für jede Klasse in mustergültiger Arbeit vorliegen. Die ersten Strickproben und Strümpfe können auch von gröberem Garn vorgearbeitet und die einzelnen Teile durch rote Baumwolle getrennt sein. Zum Vorarbeiten beim Stricken verwendet man fingerdicke rote Schnur und dazu passende Holznadeln. Ferner sind die 64 Wandtafeln zum Stricken von Marie Rosing (Lehrmittelanstalt von Oskar Schneider, Leipzig) sehr zu empfehlen. Durch diese Tafeln werden 17 Übungen des Strickens aufserordentlich klar erläutert. Jede Tafel führt nur eine Übung vor, so dafs zu einer Übung so viele Tafeln gehören, so viele Bewegungen sie enthält. Die bildliche Darstellung einer jeden Bewegung ist auch für das entfernt sitzende Kind noch anschaulich; denn die Maschen sind 14 cm hoch, die Nadeln zwei finger- und der Faden daumenbreit aufgezeichnet. Auch

Agnes Schallenfeld hat eine Wandtafel für das Stricken mit aufgezeichnetem Strumpf herausgegeben (Verlag von M. Diesterweg, Frankfurt a. M.). Aufserdem sind die drei Strickrahmen, welche die Lehrerinnen in Frankfurt a. M. für das gesamte Stricken entworfen haben, beachtenswert. Sie sind zu beziehen von Leopold Damm & Comp., Frankfurt a. M.

Für das Häkeln benutzt man ebenfalls dicke rote Schnur und eine passende Häkelnadel. Zur Veranschaulichung der Maschenarten ist auch der Häkelrahmen (L. Dann & Comp.) sehr geeignet. Das Anzeichnen der Muster geschieht meistens an einer mit Netz versehenen Tafel, doch werden auch vielfach die Wandtafeln für Häkeln von A. Schallenfeld (M. Diesterweg) benutzt. In Österreich verwendet man Setztafeln zum Stellen der Häkelmuster, welche G. Hillardt (Verlag A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien) herausgegeben hat.

Für das Nähen leistet der Nährahmen vorzügliche Dienste; denn an ihm können alle Stiche und Nähte veranschaulicht werden. Gute Nährahmen erhält man in der Lehrmittelanstalt von Isidore Dreverhoff, Dresden A. (diese Firma hat auch den Vertrieb des »Altmannschen« Rahmen übernommen). Auch von Strafsburg aus werden auf Wunsch Lehrmittel versandt durch Frl. L. Hoffmann, Vorsteherin des städtischen Handarbeitsunterrichts. Das Annähen der Knöpfe lehrt man an mit Löchern versehenen runden Pappdeckeln. Ebenso kann man Haken und Ösen aus Draht in vergröfsertem Mafse herstellen lassen. Die Hauptanschauung beim Zuschneiden der Wäschestücke wird durch das Anzeichnen der betreffenden Schnittmuster und Schnittteile bewirkt. Diese Kreidezeichnungen werden im Anfang auf eine rot karierte, später auf jede freie Tafel entworfen. Dieselbe darf nicht zu klein sein, um die Schnitte möglichst in natürlicher Gröfse vor die Augen der Kinder zu bringen. Die Quadrate können 1—3 cm grofs und je 10 durch einen dicken Strich getrennt sein. Eine schöne, sehr praktische Tafel benutzt man für den Handarbeitsunterricht in der Sekundärschule in St. Gallen. Dieselbe besteht aus drei Teilen, von denen der mittlere fest in der Wand sitzt, während die äufseren Teile leicht nach aufsen umzuklappen sind. Dies hat den Vorteil, dafs man auf fünf Seiten anzeichnen und einzelne Zeichnungen längere Zeit stehen lassen kann, wodurch die folgerichtige Übersicht des Schnittes erleichtert und viel Zeit und Arbeit während des Unterrichts erspart bleibt. Weitere Lehrmittel für das Zuschneiden sind Schnitteile von Papier in vergröfsertem oder verkleinertem Mafse und fertige Wäschestücke, nach denen man den Schnitt derselben beurteilen kann. Auch die Schallenfeldschen Zuschneidetafeln (M. Diesterweg, Frankfurt), auf denen verschiedene Schnitte gleicher Wäschestücke gezeichnet sind, haben sich vielfach bewährt.

Für das Nähen der Hemden sind die Lehrmittel der Bernburger Lehrerinnen (genaue Angabe derselben befindet sich in dem Buche von Krause-Metzel: »Der Unterricht in den Nadelarbeiten in der Erziehungsschule.« S. a. a. O.) sehr empfehlenswert. Sie stellen einzelne Teile der Hemden, wie Schlitzbefestigung, Faltenteil, Schutzkeile usw. dar und sind in vergröfsertem Mafs aus groben, grauen und roten Leinen hergestellt.

Zum Vorführen des Zeichnens (Kreuzsticken) dient aufser dem Nährahmen noch der Kreuzstichrahmen mit abgeteiltem Stramin. (Firma J. Dreverhoff a. a. O.) Als Vorlagen zum Wäschezeichnen dienen die Schallenfeldschen Tafeln (M. Diesterweg), auf denen sich Buchstaben, Kanten und sonstige Verzierungen befinden.

Für das Ausbessern hat man am längsten auf Anschauungsmittel warten lassen. Jetzt sind aber auch für Stopfen und Flicken eingehende Anschauungsmittel geschaffen. Eine reiche Auswahl der verschiedensten Stopf- und Flicklehrmittel und -rahmen erhält man in der Lehrmittelanstalt von J. Dreverhoff (a. a. O.). Ferner liefert Frl. Rosalie Niendorf, Bernburg, anschauliche Flicklehrmittel.

Für das Weifssticken sind Kreidezeichnungen an der Tafel unentbehrlich. Von Wert sind auch gedruckte Vorlagen aus Zeitschriften und Musterzeitungen. Zum Vorarbeiten der einzelnen Stiche, Buchstaben usw. eignet sich vortrefflich die Sticktafel von Frl. B. Schönfeld, Breslau, Mauritiusstrafse 16. Ebenso führt die Dreverhoffsche Firma einen praktischen Stickrahmen auf.

Für die Hand der Lehrerin sind hier-

mit die Hilfsmittel erschöpft; es sind nur noch einige solche für die Hand der Schülerinnen zu erwähnen. Für das Zuschneiden der Wäsche sind an vielen Schulen karierte Hefte zum Einzeichnen der Schnitte eingeführt, welche auch zum gleichen Zweck für Häkel- und Stickmuster benutzt werden können. Auch das Rollenpapier und die verkleinerten Centimetermafse sind hierfür sehr vorteilhaft, um die Wäschestücke in verkleinertem Mafse zuschneiden zu können. Beides bezieht man billig durch die obengenannte Firma Dreverhoff.

Für das Kreuzsticken hat Frl. Emma Weyrether (Reisewitz, Gera) sehr gute, die Augen schonende Mustervorlagen herausgegeben. In beiden Heften sind die verschiedensten Alphabete und Kanten angegeben. Einige Schulen haben sog. Musterbücher eingeführt, in welchen die Schülerinnen Regeln, Berechnungen, Schnittzeichnen usw. eintragen. Um die hierauf verwendete Zeit zu sparen und zu gleicher Zeit gute Vorlagen zum Kreuzstich (Typenmuster), Weifssticken usw. zu geben, sind schon vielfach Leitfäden für die Hand der Schülerinnen empfohlen und eingeführt worden.

Solche sind herausgegeben für höhere Schulen von Ulrike Stobbe (Leipzig, Hoffmann u. Ohnstein), Emma Weyrether (Breslau, Ferd. Hirt), Elisabeth Altmann (Soest, Nasse); für Volksschulen von Elisabeth Altmann. (Siehe auch die betr. Abschnitte der Schriftstellerinnen.)

**II. Lehrkräfte.** 1. Preufsen. a) Klassen- und Fachlehrerinnen. Die Erteilung des Handarbeitsunterrichts geschieht teilweise durch Klassen- oder Klassenlehrerinnen und teilweise durch Fachlehrerinnen, auch technische Lehrerinnen genannt. Beide Lehrkräfte haben ganz ihre Berechtigung, doch sprechen auch Gründe für und gegen diese Ansicht. Schon vor und nach der Einführung des Handarbeitsunterrichts verfügte die Regierung, dafs es der beste Fall sei, wenn dieser Unterricht von einer sonst schon an der Schule angestellten Lehrerin erteilt werden könnte. Damit war der Klassenlehrerin der Handarbeitsunterricht zugewiesen, und man glaubte denselben dadurch gut versorgt. Klassenlehrerinnen, meinte man, müfsten den Handarbeitsunterricht erziehlich gestalten und verwerten, besser Disziplin halten und die Individualität der Schülerinnen mehr berücksichtigen als Fachlehrerinnen, deren Befähigung durch mangelhafte pädagogische Ausbildung hierzu sehr schwach sei. So wurde denn an vielen Schulen der Handarbeitsunterricht nur den Klassenlehrerinnen übertragen, während man an anderen wieder Fachlehrerinnen bevorzugte, ohne dafs das Resultat nur für die ersteren günstig ausgefallen wäre. Im Gegenteil erzielten die Fachlehrerinnen nicht nur in erziehlicher Weise dieselben Erfolge wie die Klassenlehrerinnen, sondern sie verstanden auch den Handarbeitsunterricht besonders praktisch zu gestalten, so dafs ihre Stellung immer mehr sich befestigte und sie sogar oft den Klassenlehrerinnen vorgezogen wurden. Gegen diese erhob man den Vorwurf, sie seien nach der praktischen Seite hin nicht genügend ausgebildet, brächten dem Handarbeitsunterrichte kein genügendes Interesse entgegen und behandelten ihn als Nebensache. Aufserdem müfsten sie ihre Kraft auf die anderen Unterrichtsfächer konzentrieren und hätten keine Zeit in den Handarbeitsunterricht sich zu vertiefen.

Es ist einleuchtend, dafs eine Lehrerin, die nur ein Fach vertritt, sich weit mehr in dasselbe vertiefen und einleben kann, als eine andere, die ihre Kräfte für mehrere Fächer zersplittern mufs. Aufserdem wird eine Lehrerin für das Fach und die Arbeit, die sie zu ihrem Lebensberuf gemacht hat, weit mehr Interesse haben, als eine solche, die dasselbe nur als Nebenfach ansieht. Die Vorwürfe, welche gegen die Anstellung von Fachlehrerinnen oftmals erhoben wurden, nämlich die wegen ihrer geringen pädagogischen Schulung, waren früher oft berechtigt. Doch daran sind meistens die Vorschriften für die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen schuld, die nach dieser Seite hin, ebenso wie nach der der Allgemeinbildung, noch viel zu wünschen übrig lassen. Es ist aber anzuerkennen, dafs viele Fachlehrerinnen das ihnen bei der Ausbildung Vorenthaltene durch Selbststudium erworben haben und deshalb genügend pädagogische Kenntnisse für ihren Unterricht besitzen.

An manchen Schulen arbeiten beide — Klassen- und Fachlehrerinnen — zusammen nebeneinander in einer Klasse. Letztere ist dann nur die technische Gehilfin der ersteren, wodurch ihr natürlich eine untergeordnete und unsichere Stellung zuerteilt

wird. Man scheint auf diese Weise die beiderseitigen Mängel ausgleichen zu wollen. Im Interesse der Fachlehrerinnen ist diese Anordnung nicht richtig, auch für einen gedeihlichen Unterricht erscheint sie fraglich. Dafs auch die Regierung die Fachlehrerinnen immer mehr zur Anstellung zu bringen wünscht, geht aus der Verfügung vom 15. Januar 1901 (weiter unten bei Ausbildung genau angeführt) hervor, in der sie fordert: »jeder geordnete technische Unterricht in gröfseren Schulsystemen bleibt jedoch nach wie vor den eigentlichen Fachlehrerinnen vorbehalten.« Die wissenschaftlichen Lehrerinnen sollen nur in kleinen Schulverhältnissen und auf den Anfangsstufen oder bei zeitweiligen Vertretungen Handarbeitsstunden übernehmen. Für kleine Städte oder Landschulen wird die Klassenlehrerin zugleich als Handarbeitslehrerin sogar unentbehrlich sein; denn so allein ist es möglich, auch diesen Schulen einen methodischen Klassenunterricht zu ermöglichen.

b) Ausbildung. Obgleich dieselbe in den letzten Jahren bedeutend gehoben worden ist, wird sie doch noch sehr verschieden gehandhabt. Jede Handarbeitslehrerin kann die Ausbildung nach Belieben sich erwerben, da sie meist privaten Händen überlassen bleibt und noch nicht durch staatliche Beaufsichtigung einheitlich geleitet wird. Die technische Ausbildung für die praktischen Arbeiten ist allerdings ziemlich übereinstimmend; denn letztere sind für die Prüfung genau vorgeschrieben. Sie erstrecken sich auf das Stricken, Häkeln, Nähen, Ausbessern, Weifssticken und die Anfertigung der Hemden. Über die Allgemeinbildung sowie über die methodischen und pädagogischen Kenntnisse bestehen dagegen nur allgemeine Vorschriften. Bis jetzt bestehen zwei staatliche Seminare zur Ausbildung von Handarbeitslehrerinnen, welche im Anschlufs an die dem Handelsministerium unterstellten Königlichen Gewerbeschulen für Frauen in Posen und Rheydt gegründet worden sind. In nächster Zeit wird in Potsdam das dritte staatliche Seminar eröffnet werden. Auch ein städtisches Seminar für technische Lehrerinnen ist in Bielefeld i. J. 1903 errichtet worden. Private Vorbildungsanstalten für Handarbeitslehrerinnen befinden sich in fast allen gröfseren Provinzialhauptstädten. Sie sind bis jetzt ohne bestimmte staatliche Aufsicht und Vorschrift über Methode usw. Viele dieser Anstalten sind durch Frauenerwerbs- oder -Bildungsvereine begründet worden und nehmen es sehr ernst mit der Ausbildung der angehenden Handarbeitslehrerinnen. Nicht nur, dafs sie Wert auf saubere, genaue und korrekte Anfertigung der vorgeschriebenen praktischen Arbeiten legen, sondern sie geben ihren Schülerinnen auch gediegene Kenntnisse in Methodik, Erziehungslehre, Gesundheitslehre und Pädagogik für ihren Beruf mit. Die meisten Anstalten verlangen jetzt das Zeugnis der ersten Klasse einer höheren Mädchenschule oder den Nachweis für die in dieser Klasse erforderlichen Kenntnisse, oder aber eine Aufnahmeprüfung, während andere keine dahinzielende Kenntnisse aufstellen und fast jede Meldung berücksichtigen. Natürlich bilden sich durch solche wenig übereinstimmende Aufnahmebedingungen die verschiedenartigst gebildeten Elemente zum Schaden des ganzen Standes zur Handarbeitslehrerin aus. Ebenso verschieden ist die Dauer der Ausbildung. Die staatlichen und städtischen Seminare fordern einjährige Ausbildung, doch soll diese in nächster Zeit noch verlängert werden. Wird gleichzeitig auf eine andere Prüfung wie Turnen vorbereitet, dann dauert die Ausbildung $1^1/_2$—2 Jahre. Die besseren Privatanstalten verlangen demgemäfs auch ein Jahr zur Ausbildung, während die anderen oft nur 8—9 und noch weniger Monate beanspruchen. Diese letzteren Anstalten werden jedoch immer mehr verschwinden; denn die Zeit fordert für die Handarbeitslehrerinnen eine längere, gediegene Ausbildung. Es ist sehr anzuerkennen, dafs gewissenhafte Leiterinnen von Vorbereitungsanstalten keine Opfer scheuen, tüchtige Lehrerinnen zu gewinnen und fest bei ihren aufgestellten Grundsätzen verbleiben, gleichviel ob sie durch minderwertige Konkurrenz leiden oder nicht. Auch fängt man endlich an, Wert auf reichliche Lehrproben während der Vorbereitung zu legen, das durchaus notwendig ist, früher aber selten oder nie geschah. Für manche derartige Anstalt, welche in keiner Verbindung mit einer Schule steht, sind die Übungsschulen mit Lehr-

proben schwer einzurichten, aber auf das gegenseitige Unterrichten der Prüflinge darf man sich nicht beschränken. Es wäre deshalb wünschenswert, dafs die Schulvorstände diesen Anstalten hilfsbereit entgegen kämen und ihre Handarbeitsklassen zu bestimmten Zeiten zur Verfügung stellten. Von der Lehrerin einer Vorbereitungsanstalt aber müfste man fordern, dafs sie selbst — womöglich längere Zeit — an einer Schule unterrichtet hätte und mit dem schulgemäfsen Betrieb des Handarbeitsunterrichtes vollkommen betraut wäre. Es ist etwas anderes, Damen zum Handarbeitsunterricht vorzubereiten, als eine volle Klasse Schülerinnen erfolgreich zu unterrichten.

Die Zukunft wird jedenfalls nach dieser praktischen, schultechnischen Richtung hin für die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen günstig sein. Denn die Ministerialverfügung vom 15. Januar 1901 über die praktische Vorbildung und Prüfung der Schulamtsbewerberinnen, welche betreffs der Übungsschulen — bei den Lehrerinnenseminaren, der Übung im schulgemäfsen Klassenunterricht usw. (Lehrerin Nr. 13, 1901, S. 516 u.s.f.) bestimmte strenge Vorschriften gibt, mufs auch für die Handarbeitslehrerinnen mafsgebend werden.

Wenn es auch Tatsache ist, dafs viele Anstalten dem Strom der Zeit Rechnung tragen und dem Verlangen der Fachlehrerinnen nach guter Ausbildung nach Kräften entgegenkommen, so wird dieselbe nur dann eine mustergültige werden, wenn sie der Staat in die Hand nimmt. Erst durch Gründung staatlicher mit einer Übungsschule verbundener Handarbeitslehrerinnenseminare kann die Ausbildung der Fachlehrerinnen eine gründliche und einheitliche werden. Ausführlichen Bericht über den jetzigen Stand der Vorbildung der Handarbeitslehrerinnen gibt ein diesbezügliches Referat von E. Altmann in Nr. 21—23 der »technischen Lehrerin« von 1904. S. 1197.

Gute Ausbildung erhalten die Fachlehrerinnen im Lettehaus zu Berlin, in den Königlichen Seminaren zu Posen und Rheydt, im städtischen Seminar zu Bielefeld, im Heimathaus für Töchter höherer Stände zu Berlin, durch den Frauenbildungsverein in Kassel, Giefsbergstrafse 11 usw.

Bei den wissenschaftlichen Lehrerinnen, welche früher in den Seminaren sich gleichzeitig während der anderen Ausbildung die Berechtigung zur Fachlehrerin erwerben konnten, kann nach der bereits oben erwähnten Ministerialverfügung vom 15. Januar 1901 die Vorbereitung zur Prüfung als Handarbeitslehrerin nicht mehr in die Seminarzeit fallen. Auch darf eine technische Prüfung nicht innerhalb der Seminarzeit und nicht früher als ein halbes Jahr nach der allgemeinen Lehrerinnenprüfung abgelegt werden. Infolge dieser Bestimmung kommt auch die den Zöglingen der staatlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten in Berlin, Posen und Droysig bisher ausnahmsweise zugestandene Berechtigung, bereits in der Entlassungsprüfung den Nachweis sachlicher Vorbildung in Handarbeit zu führen, in Wegfall. Die Bestimmungen für höhere Mädchenschulen (31. Mai 1894) setzen für wissenschaftliche Lehrerinnen fest, dafs diese in den weiblichen Handarbeiten ein gewisses Mafs technischer Fertigkeit sowie Einsicht in die Methode des betreffenden Unterrichts und Bekanntschaft mit den wesentlichsten Lehrmitteln für denselben haben müssen. Solche Lehrerinnen aber, welche die Befähigung als Fachlehrerinnen zu erwerben wünschen, haben sich den dafür vorgeschriebenen Fachprüfungen zu unterziehen. (Genaues sagt auch die Verfügung vom 15. Januar 1901. Absatz 3.)

Die Ausbildung für Handarbeitslehrerinnen an Landschulen hat vor einigen Jahren der Staat mit grofsem Interesse in die Hand genommen. Einzelne Regierungen — Osnabrück, Frankfurt, Wiesbaden, Breslau, Arnsberg — haben bedeutende Geldsummen zu diesem Zwecke gespendet und die Abhaltung von vier bis sechswöchentlichen Kursen zur Ausbildung von Handarbeitslehrerinnen an Landschulen veranlafst. An denselben nehmen zunächst bereits angestellte Handarbeitslehrerinnen teil, dann aber auch Lehrersfrauen oder -Töchter, oder andere Personen, welche diese Gelegenheit zur Ausbildung benutzen wollten und später auf Anstellung rechneten. Die Kosten für Material und sonstige Unkosten trugen in den meisten Fällen die Gemeinden, in denen Kursistinnen angestellt sind; während die den Kursus leitende Lehrerin das Honorar aus der Regierungskasse erhielt. In einem solchen Kursus fertigen die Kursistinnen die nach dem Lehrplan aufge-

stellten Arbeiten im Stricken, Nähen, Zeichnen und Ausbessern schulgerecht an. Aufserdem hospitieren sie in Volksschulklassen, üben sich im Unterrichten und halten Lehrproben. An einigen Kursen finden Abschlufsprüfungen statt. Meistens sind diese Kurse zur Zufriedenheit aller Beteiligten verlaufen. Jedenfalls sind sie ein gutes Mittel, um den Handarbeitsunterricht auch auf dem Lande in schulgerechter Weise zu ermöglichen. Bei der Kürze der Kurse ist es nötig, dafs die Kursistinnen noch fleifsig selbst weiter arbeiten oder später noch einen Wiederholungskursus durchmachen.

c) Prüfung. Die Prüfung für Handarbeitslehrerinnen wurde durch Ministerial-Erlafs vom 9. Februar 1875 eingeführt, doch herrschten in den einzelnen Provinzen besondere, zum Teil nicht unwesentlich voneinander abweichende Prüfungsordnungen. Erst durch den Ministerial-Erlafs vom 22. Oktober 1885 ist eine für die gesamte Monarchie gültige Vorschrift für die Prüfung der Handarbeitslehrerinnen erlassen worden, in welcher die reichen Erfahrungen, welche bis dahin auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts gemacht, und die mancherlei Beschwerden, welche gegen denselben erhoben worden sind, nicht unbeachtet blieben. Um sicher zu gehen, dafs einesteils in den gehobenen Schulen die Nachgiebigkeit gegen künstlerische Neigungen nicht einreifse und anderenteils an den Volksschulen alles vermieden werde, was von den Kindern als ein Anreiz, aufserhalb des Standes der Eltern ein Fortkommen zu suchen, empfunden werde, hat der Minister Damen, welche, ohne selbst Lehrerinnen zu sein, dem Unterrichtswesen besonderes Interesse widmen, ersucht, von dem Handarbeitsunterricht in verschiedenen Lehranstalten Kenntnis zu nehmen und ihm wegen Änderungen der bestehenden Prüfungsordnung für Handarbeitslehrerinnen Vorschläge zu machen. Unter Berücksichtigung der hierauf eingegangenen Berichte ist die letzte Prüfungsordnung festgestellt worden. In diesem Erlasse wird auch leider noch erwähnt, dafs die Ablegung einer Prüfung für Handarbeitslehrerinnen an Volksschulen nach wie vor nur eine fakultative zu sein brauche, nur für Handarbeitslehrerinnen in den mittleren und höheren Mädchenschulen sei sie eine obligatorische. In der angegebenen Prüfungsordnung sind gegen früher mehrfache Erleichterungen eingetreten. Der Erlafs geht aus dem Gesichtspunkte hervor, »dafs künstlerische Arbeiten nicht in das Gebiet der Schule gehören, sowie dafs es nicht angemessen sei, von Lehrerinnen und Schülerinnen noch Arbeiten zu fordern, welche nur ganz ausnahmsweise im Hause gefertigt, gewöhnlich aber mit der Maschine hergestellt und von der Hausfrau fertig gekauft werden. Sodann sind einzelne Aufgaben, deren mühsame Lösung doch kein zuverlässiges Bild von der Befähigung der Examinandin geben, durch solche ersetzt worden, welche leichter herzustellen sind und zum sichern Prüfstein dienen. Endlich ist die Einrichtung sog. freiwilliger Arbeiten ausdrücklich ausgeschlossen worden, weil erfahrungsmäfsig der Wetteifer der jungen Mädchen die Freiwilligkeit der Arbeit aufhebt und eine zwecklose Überbürdung herbeiführt.« Die Bildung der Prüfungskommissionen liegt dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium ob. In dieselben dürfen die Lehrerinnen, welche an der privaten Vorbildung von Prüflingen beteiligt sind, nicht mehr berufen werden. Die Prüfung findet in jeder Provinz je nach Bedürfnis ein- oder zweimal jährlich statt, meist im Frühjahr und Herbst. Prüfungen finden statt in Berlin, Königsberg, Danzig, Stettin, Posen, Bromberg, Breslau, Liegnitz, Magdeburg, Erfurt, Kassel, Wiesbaden, Frankfurt a. M., Hannover, Koblenz, Düsseldorf, Rheydt, Bielefeld, Münster, Kiel. Die Prüfungstermine werden durch das Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen, sowie durch die Regierungs-Amtsblätter der betreffenden Provinz am Anfang jedes Jahres bekannt gemacht. Die Prüfungskommission besteht: 1. aus dem Leiter oder einem Lehrer einer höheren Mädchenschule als Vorsitzenden, 2. aus zwei bis vier anderen, mit den Aufgaben des Handarbeitsunterrichtes vertrauten Mitgliedern. Selbstverständlich werden hierzu auch Lehrerinnen gewählt, denn nur diese können die praktischen Arbeiten richtig beurteilen. Die Prüfungsgebühren betragen 6 M.

Zur Prüfung werden zugelassen: 1. Bewerberinnen, welche bereits die Befähigung zur Erteilung von Schulunterricht ve-

schriftsmäfsig nachgewiesen haben, 2. sonstige Bewerberinnen, wenn sie eine ausreichende Schulbildung nachweisen, und wenn sie am Tage der Prüfung das 19. Lebensjahr vollendet haben. — Die Anmeldung erfolgt spätestens vier Wochen vor dem Prüfungstermine bei dem Provinzial-Schulkollegium. Der Anmeldung sind verschiedene Zeugnisse und Bescheinigungen beizufügen. (Ausführliche Prüfungsordnung: Henze, a. a. O. S. 4—8.)

Am 16. Februar 1886 erschien eine kurze Ergänzung zu der Feststellung, ob die Bewerberin für mittlere, höhere oder Volksschulen geprüft sein wolle. Ein Unterschied in der praktischen Prüfung wird für diese Schulkategorien nicht gemacht, derselbe soll vielmehr nur nach Mafsgabe der allgemeinen Bildung der Bewerberinnen bedingt werden. Die Erfahrung der Prüfungskommissionen hat nämlich gelehrt, dafs einerseits in der allgemeinen Bildung der Bewerberinnen grofse Ungleichheit obwaltet, andrerseits aber jede ausdrückliche Vorschrift bezüglich derselben zu einem äufseren Einlernen positiver Kenntnisse führt und so das Ziel verfehlt. Diejenigen Bewerberinnen, welche die Prüfung bestanden haben, erhalten ein Befähigungszeugnis mit Angabe, ob für Volksschulen oder höhere Schulen. Da nach § 5 der Prüfungsordnung die Prüfungskommission wohl »befugt«, aber nicht verpflichtet war, bei einigen Bewerberinnen auf die Ermittelung ihres allgemeinen Bildungsganges näher einzugehen, so traten in den einzelnen Provinzen durch die verschiedenen Ansichten der Prüfungskommissionen viele Ungleichheiten bei der Beurteilung der Prüflinge zu Tage. Diesem Übelstande sucht der Ministerialerlafs vom 23. Dezember 1897 (U. III. C. 3881) abzuhelfen. Er bestimmt allgemein, dafs, um ein gleichmäfsiges Verfahren herbeizuführen, eine Bewerberin, deren schriftlicher Aufsatz besonders in formeller Beziehung als nicht genügend bezeichnet werden mufste, auch bei guten technischen Leistungen als nicht bestanden anzusehen ist. (Ausführliches: »Technische Lehrerin« Nr. 7. 1898. S. 540.) Die Handarbeitslehrerinnen-Prüfung berechtigt auch zur Errichtung von Gewerbeschulen, doch müssen die Vorsteherinnen an Gewerbeschulen noch Kurse im Schneidern, Maschinennähen usw. durchmachen.

d) Anstellung. Werden geprüfte Handarbeitslehrerinnen, gleichviel ob an Volks- oder höheren Schulen vollbeschäftigt, d. h. mit 16—24 oder mehr Stunden angestellt, so haben sie — laut § 1 Absatz 2 des Gesetzes vom 14. Juni 1888 — Anspruch auf dieselbe gesicherte Stellung wie die wissenschaftlichen Lehrerinnen. Sie erhalten dann definitive Anstellung und Pensionsberechtigung. Um der vollen Beschäftigung genügen zu können, empfiehlt es sich für die Handarbeitslehrerinnen, noch das Turn- und Zeichenexamen oder dasjenige als Haushaltungslehrerin abzulegen.

Nach dem Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1897 erhalten festangestellte technische Lehrerinnen ein Grundgehalt von 800—1000 M., 9 Alterszulagen von 80—120 M., Mietsentschädigung von 150—300 M. Nach sieben Jahren wird die erste Alterszulage gezahlt. Alle drei Jahre folgt dann eine weitere, bis nach 31 Dienstjahren das Höchstgehalt von 1650—2250 M erreicht ist. Dazu kommt meist noch bei höheren Mädchenschulen eine Funktionszulage von 100—150 M. (Handbuch zur Orientierung über die Gehaltsverhältnisse der preufsischen Volksschullehrerinnen. Selbstverlag des Landesvereins Preufsischer Volksschullehrerinnen.) Die Pension beträgt nach 10 Jahren ein Viertel vom Gehalt und steigt mit jedem Dienstjahr um $^1/_{60}$ des Einkommens. Die nicht vollbeschäftigten Handarbeitslehrerinnen werden nach Stunden bezahlt. Eine wöchentliche Handarbeitsstunde wird jährlich mit 35—45 M berechnet. Ungeprüfte Handarbeitslehrerinnen an Landschulen erhalten jedoch nur 20—25 M jährlich für eine wöchentliche Stunde.

Da die Regierung durch Verfügung vom 30. März 1894 verlangt, dafs »in den Städten der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten tunlichst durchweg in die Hände geprüfter Lehrerinnen gelegt werde« (Henze, S. 9), so schaffen die Gemeinden fast überall feste Stellen für die Fachlehrerinnen, zumal der Staat jeder Gemeinde bei definitiver Anstellung der Handarbeitslehrerin denselben Sta[illegible]
wie für jede andere [illegible]
trägt 100 bis 150 [illegible]
Juni 1888 und [illegible]
Um auch klein[illegible]

Schulgemeinden die Anstellung einer geprüften Lehrerin zu ermöglichen, empfiehlt die Regierung, falls die Gemeinden nahe beieinander liegen, eine gemeinsame Lehrerin für mehrere Schulen anzustellen (Henze 9). Zum Teil ist diese Einrichtung, daſs eine Handarbeitslehrerin an mehreren Landschulen beschäftigt ist, bereits im Koblenzer Regierungsbezirk durchgeführt.

e) Fortbildung. In den meisten Fällen hat sich die Fortbildung der Handarbeitslehrerinnen auf die Praxis und auf das Selbststudium der bezüglichen Literatur beschränken müssen, denn amtliche Konferenzen für die Handarbeitslehrerinnen sind noch eine seltene Einrichtung. Nur wenige Schulinspektoren haben bereits ein- bis zweimal im Jahre für die Handarbeitslehrerinnen ihres Kreises amtliche Konferenzen festgesetzt, in denen Probelektionen und kurze Vorträge gehalten werden oder methodische und praktische Fragen zur Besprechung kommen. Solche Konferenzen sind für die betreffenden Lehrerinnen sehr anregend und stiften viel Nutzen. Aber leider sind sie noch sehr vereinzelt, denn manche Herren sind wohl von der Wichtigkeit derselben überzeugt, aber sie wissen nur zu gut, daſs zu ihrer Leitung ihnen das eingehende Verständnis für die technische und praktische Seite des Handarbeitsunterrichtes mangelt, ohne welches ihre Leitung hinfällig wird. In einzelnen Städten, wo bereits weibliche Inspektion besteht, beruft die Inspizientin die unter ihrer Aufsicht stehenden Handarbeitslehrerinnen zu regelmäſsigen Konferenzen ein und arbeitet mit ihnen gemeinschaftlich an ihrer Fortbildung und dem Ausbau des Handarbeitsunterrichts. In letzter Zeit sind auch in den allgemeinen Lehrerinnenvereinen ab und zu Handarbeitsfragen erörtert und besprochen worden. Da dies aber nicht genügte, haben die Handarbeitslehrerinnen ihre Fortbildung selbst energisch in die Hand genommen und in verschiedenen gröſseren Städten, wie Berlin, Hannover, Frankfurt a. O., Halle a. S., Barmen, Osnabrück, Elberfeld, Wiesbaden, Altona, Stettin, Königsberg, Kiel, Odenkirchen-Rheydt, Bielefeld usw. selbständige Vereine oder Handarbeitssektionen innerhalb gemischter Vereine gegründet. Diese bezwecken: Hebung des Standes der technischen Lehrerinnen 1. durch allgemeine Weiterbildung, erzielt durch Vorträge und Besprechungen und 2. durch Wahrung und Förderung der Interessen der technischen Lehrerinnen. Um nun auch den einzeln dastehenden Handarbeitslehrerinnen in mittleren und kleineren Städten den Segen der Gemeinschaft zu teil werden zu lassen und ihnen Mittel und Wege zur Fortbildung und zu einer gesicherten und befriedigenden Stellung zu bieten, hat sich am 16. September 1895 in Berlin der Landesverein preuſsischer technischer Lehrerinnen konstituiert, Vorsitzende Elisabeth Altmann, Soest. Demselben gehören gegen 230 Einzelmitglieder und 14 Ortspruppen (die vorhergenannten Vereinigungen) mit über 900 Mitgliedern an.

Dieser Verein begegnet seit seiner Gründung der freudigen Zustimmung vieler Fachlehrerinnen und hat in den 10 Jahren seines Bestehens viel zum Ausbau des Handarbeitsunterrichts und zur Hebung des Standes der technischen Lehrerinnen beigetragen. Sein Vereinsorgan: »Die technische Lehrerin« ist weit verbreitet und erfreut sich auch in nichtpreuſsischen Ländern eines guten Rufes. Im Jahre 1901 aber konnte der Landesverein den ersten und 1904 den zweiten Fortbildungskursus für Handarbeitslehrerinnen in Bernburg (Anhalt) veranstalten, damit diese an der Quelle die Krause-Metzelsche Methode studieren und weiter verbreiten konnten.

2. Elsaſs-Lothringen. In den Reichslanden wird der Handarbeitsunterricht an den Volksschulen nur von Klassenlehrerinnen erleilt, die in den staatlichen Seminaren Beauregard bei Diedenhofen, Schlettstadt und Straſsburg gründlich für dieses Fach ausgebildet werden. An den höheren Mädchenschulen sind Fachlehrerinnen angestellt. Dieselben können ihre Ausbildung in dortigen guten Industrie- und Fortbildungsschulen erhalten. In Straſsburg ist eine solche vom Vaterländischen Frauen-Verein zum roten Kreuz gegründet worden, an welcher alljährlich die Prüfung für Handarbeitslehrerinnen für Elsaſs-Lothringen abgehalten wird. Die Prüfungsordnung besteht dort seit 1887.

3. Bayern. Hier sind meistens Fachlehrerinnen angestellt, welche in F[illegible] Arbeitsschulen eine gründliche Au[illegible] erhalten. Mit der Münchener Fraue[illegible]

schule ist ein Arbeitslehrerinnenseminar verbunden, welches musterhafte Ausbildung gewährt. Dieses Seminar hat zwei aufsteigende Jahresklasse. Voraussetzung für die Aufnahme ist: a) als Regel das zurückgelegte 16. und das noch nicht vollendete 25. Lebensjahr; b) das erfolgreiche Bestehen einer Aufnahmeprüfung, in welcher der Besitz der im Lehrplan der Münchener Volksschulen als Lehrziel der VII Mädchenklassen bezeichneten Kenntnisse und der für die Abteilungen für Handnähen und Sticken an der Frauenarbeitsschule vorgeschriebene Kenntnisse und Fertigkeiten nachzuweisen ist.

Vorteilhafter ist es natürlich, wenn vor Eintritt in das Seminar die sämlichen Kurse der Frauenarbeitsschule absolviert werden. Das Seminar setzt sich zur Aufgabe, die Schülerinnen mit demjenigen Maſse allgemeiner pädagogischer und didaktischer Bildung und technischer Gewandtheit auszustatten, welche sie zum Unterricht in den Handarbeiten an Volksschulen und höheren weiblichen Bildungsanstalten befähigt. Im Seminar wird hiernach in folgenden Fächern Unterricht erteilt: Methodik des Arbeitsunterrichts mit Übungsschule, praktische Übungen mit Schnittzeichnen, Freihand- und geometrisches Zeichnen, Pädagogik, deutsche Sprahe, Rechnen und Schönschreiben. Mit dem Seminar ist eine Übungsschule in zwei Klassen mit je vier Wochenstunden verbunden. Armen und würdigen Schülerinnen aus dem Kreise Oberbayern stellt man aus Kreismitteln Stipendien in Aussicht. Das Lehrziel der praktischen Übungen ist: Vollständige Aneignung der zum Unterricht in den weiblichen Handarbeiten erforderlichen technischen Fertigkeiten. Insbesondere vollkommene Fertigkeit im Stricken, Häkeln, Nähen, Stopfen, Ausstückeln, Sticken, Filetstricken; im Maschinennähen soweit, daſs die Schülerinnen imstande sind, ein Herrenhemd in allen Teilen auf der Maschine zu fertigen; im Kleidernähen mit der Beschränkung auf die Anfertigung eines einfachen Kleiderleibes. Vertrautheit mit den für jeden Arbeitszweig geltenden Grundgesetzen, Gewandtheit im Musterschnittzeichnen und im Zuschneiden innerhalb obiger Grenzen. Die Methodik (der pädagogisch-methodische Unterricht) schlieſst sich unmittelbar an die Erziehungslehre an und ist theoretischer und praktischer Art. Mit Abhaltung und Leitung der Prüfung der Arbeitslehrerinnen, welche acht Tage dauert, wird mit Bestimmung der Königl. Kreisregierung der Direktor der Frauenarbeitsschule und des Arbeitslehrerinnen-Seminars betraut mit der Ermächtigung, einige Lehrkräfte der Anstalt herbeizuziehen. Demgemäſs werden noch zwei Hauptlehrerinnen der Frauenarbeitsschule und eine Seminar-Oberlehrerin zugezogen. Das Zeugnis wird nach verschiedenen Noten erteilt. Die so gründlich ausgebildeten Lehrerinnen erhalten teils in München, teils in anderen Städten Anstellung. Arbeitslehrerinnen, welche an den Münchener Volksschulen angestellt werden wollen, müssen mehrere Jahre praktizieren, wofür sie keine Bezahlung erhalten. Wird eine solche Dame dann angestellt, so ist sie Verweserin, und zwar drei Jahre lang, nach diesen erst wird sie eine definitive Lehrerin. Aber eine Verweserin hat das Gleiche zu leisten, wie eine definitive Lehrerin, sei es nun als klassenführende Lehrerin oder als Assistentin. Die Pflichtstundenzahl 20 gilt für die wirklichen Arbeitslehrerinnen. Die Verweserinnen können ein Stundenmaſs von 16 bis 19 aufgebürdet erhalten, werden jedoch für Überstunden nicht eigens honoriert. Die Verteilung der Stunden unter den wirklichen Lehrerinnen richtet sich nach der Gesamtstundenzahl an jeder Schule, und beide assistieren sich dann gegenseitig. Die Münchener Handarbeitslehrerinnen haben sich zum Zwecke der Fortbildung zu einem Verein zusammengeschlossen.

4. Sachsen. Den Handarbeitsunterricht erteilen nur Fachlehrerinnen. Die Ausbildung geschieht in Privat-Vorbereitungsanstalten, Gewerbeschulen usw. In Leipzig befindet sich ein Handarbeitslehrerinnenseminar, welches zugleich höhere Fach- und weibliche Gewerbeschule ist, unter Aufsicht des Königl. Ministers und mit ministerieller Unterstützung, ebenso ein städtisches Seminar im Anschluſs an die Schule für Frauenberufe. Die Ausbildung dauert ein Jahr. Für Ausbildung von Landlehrerinnen ist bisher in Sachsen noch nichts getan. Die neue Prüfungsordnung (Nr. 23 der technischen Lehrerin 1904, S. 1313)

ist seit dem 1. Januar 1904 in Kraft getreten. Sie zeigt wesentliche Verbesserung gegen die frühere. Die Fachlehrerinnen in Dresden werden nach zehnjähriger Dienstzeit fest angestellt. Sie sind verpflichtet, 24—26 Stunden wöchentlich zu erteilen. Ältere Lehrerinnen gehen in der Stundenzahl zurück bis auf 20 Stunden bei gleichem Gehalt. Auch haben die Handarbeitslehrerinnen Anspruch auf Pension. Diejenigen Handarbeitslehrerinnen, welche weniger als 24 Stunden wöchentlich erteilen, erhalten anfangs eine stundenweise Vergütung. Die Fortbildung haben die Nadelarbeitslehrerinnen in Sachsen ebenfalls selbst in die Hand genommen. In verschiedenen Städten haben sich Vereine derselben gebildet, in denen fleiſsig am Ausbau des Handarbeitsunterrichts gearbeitet wird.

5. Württemberg. Die dortigen Handarbeitslehrerinnen erhalten die Aubildung in den Frauenarbeitsschulen, von denen die Stuttgarter und Reutlinger die berühmtesten sind. An der Stuttgarter Frauenarbeitsschule muſs zu diesem Zwecke der sogenannte »Buhlsche Kurs« durchgemacht werden. Derselbe dauert einschlieſslich der Lehrproben und des Examens 8 Monate. Bei der Aufnahme muſs der Nachweis einer erfolgreichen Schulbildung durch eine in der Anstalt stattfindende Aufnahmeprüfung, bestehend aus einem deutschen Aufsatze und einige dem Frauenleben entnommene Rechnungen gebracht werden. Ebenso sind Fertigkeiten im Stricken, Häkeln und Nähen, an selbstgefertigten Gegenständen nachzuweisen. Seit Dezember 1899 hat Württemberg endlich eine staatliche Prüfung für Handarbeitslehrerinnen angeordnet. Und zwar können vier verschiedene Prüfungen abgelegt werden. Die niedere Prüfung berechtigt zur pensionsfähigen Anstellung an Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen, die höhere Prüfung dagegen zur Erteilung des Unterrichts an Frauenarbeitsschulen. Ferner kann noch eine Fachprüfung im Kleidermachen, sowie eine solche im Sticken und Zeichnen für den Unterricht an Frauenarbeitsschulen abgelegt werden. (Nr. 6 der technischen Lehrerin 1901, S. 455.)

6. Baden. Die Ausbildung der Fachlehrerinnen ist in diesem Lande eine staatliche und zwar bereits seit dem Jahre 1870. In diesem Jahre hielt die Schweizerin Elisabeth Weiſsenbach auf Anregung der Groſsherzogin Luise in Karlsruhe einen Kursus zur Ausbildung von Arbeitslehrerinnen ab. An diesem Kursus nahm mit groſsem Erfolg Frl. Katharina Bedenk teil, welche auf Wunsch der Groſsherzogin zur Leiterin der regelmäſsigen staatlichen Kurse für Arbeitslehrerinnen an der Frauen-Arbeitsschule zu Karlsruhe ausersehen wurde. Letztere bildet eine Abteilung des Badischen Frauen-Vereins unter dem Protektorat der Groſsherzogin Luise. Diese Kurse werden noch heut von der um den Handarbeitsunterricht Badens so hoch verdienten Katharina Bedenk mit groſsem Geschick geleitet. Die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen Badens war insofern besonders eigenartig, als alle derselben eine ganz gleiche, übereinstimmende Ausbildung erhielten, gleichviel ob für höhere, Volks- oder Landschulen, und ob sie mehr oder weniger Allgemeinbildung aufwiesen. Auſserdem sind die Seminaristinnen während der ganzen Zeit der Ausbildung unter steter Aufsicht ihrer Hauptlehrerin, welche sie nach jeder Seite hin, körperlich wie geistig, fördert.

Durch die neue Prüfungsordnung genügt die grundlegende methodische Ausbildung, welche in den genannten Kursen gegeben wird und mit der 1. Prüfung abschlieſst, für Fachlehrerinnen an höheren Mädchenschulen in Baden nicht mehr. Man verlangt deshalb in einer zweiten Prüfung noch Maschinennähen, Kleidermachen, Knüpfen und verschiedene Arten des Kunststickens mit dazugehörendem Zeichnen, welche Kenntnisse noch in einjähriger Arbeit in einzelnen Kursen der Frauenarbeitsschule zu erwerben sind.

Alle Handarbeitslehrerinnen Badens konnten bis 1883 nur in Karlsruhe ausgebildet werden. Wegen des groſsen Zudrangs zu den dortigen Kursen machte sich eine Entlastung derselben notwendig. So erhielt seit dem 21. Juni 1883 die Frauenarbeitsschule zu Pforzheim, ebenfalls ein Zweigverein des Badischen Frauenvereins, die Genehmigung des Groſsherzoglichen Oberschulrats, Arbeitslehrerinnen auszubilden.

7. Hessen. Die hessischen Fachlehrerinnen erhalten ihre Ausbildung in der Industrieschule des Alice-Vereins für Frauen-

bildung und Erwerb zu Darmstadt durch fünfmonatliche Kurse.

8. Anhalt. In Dessau wurde 1890 die unter dem Protektorat Ihrer Hoheit der Frau Herzogin von Anhalt stehende, vom Staat unterstützte und geleitete Landes-Frauenarbeitsschule errichtet. An derselben finden Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten gute Ausbildung. Unter der Aufsicht und gemäfs den Bestimmungen der Oberschulbehörde liegt die Leitung der Schule dem Vorstande ob, welcher aus einem Vorsteher und der ersten Lehrerin der Anstalt besteht. Dem Vorstande steht ein Komitee von fünf Frauen beratend und mithelfend zur Seite. Die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen dauert ein Jahr. Der Unterricht umfafst aufser den weiblichen Handarbeiten Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen. Dazu tritt der schulmethodische Kurs, welcher neben den praktischen Arbeiten herläuft. Er umfafst die Methodik des Handarbeitsunterrichts in Verbindung mit Lehrübungen, Pädagogik, deutsche Sprache und Rechnen. Die Prüfung für Handarbeitslehrerinnen ist nach der Bestimmung vom 5. Januar 1878 geregelt. Vollbeschäftigte Handarbeitslehrerinnen erhalten Pension. Die anhaltischen Fachlehrerinnen haben sich auch zu Sektionen zusammen geschlossen und zeigen reges Interesse für die Fortbildung und die Ausgestaltung ihres Faches.

**12. Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichtes.** Schulinspektoren. Als obligatorisches Lehrfach unterliegt der Handarbeitsunterricht ebenso wie die anderen Lehrfächer der Beaufsichtigung der Kreis- und Lokalschulinspektoren, resp. der höheren Schulbeamten. Trotz der selbstverständlichen Anordnung empfehlen verschiedene Regierungsverfügungen diesen Herren aber immer wieder von neuem, diesen Unterricht in ihre besondere Pflege und Aufsicht zu nehmen. So die Kölner Regierung vom 5. Februar 1869 (Schneider u. v. Bremen III, S. 513). Die Regierung von Erfurt hat am 4. Januar 1873 ein Regulativ für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten in den Elementarschulen aufgestellt, dessen Inhalt genau befolgt werden soll. Deshalb empfiehlt sie »diese für die künftigen Lebensverhältnisse der Schülerinnen sehr wesentliche Angelegenheit der besonderen Fürsorge der Herren Kreis- und Lokal-Schulinspektoren, die bei ihren Revisionen auch von den Fortschritten in den weiblichen Handarbeiten Kenntnis zu nehmen und in den an die Königl. Regierung einzureichenden Revisionsberichten darüber sich zu äufsern haben.« Auch bei Entscheidungen, die der Schulinspektor wegen der Versäumnisse im Handarbeitsunterrichte zu treffen hat, verlangt die Regierung ungesäumt Anzeige, wenn ein von diesem gestellter Strafantrag keinen Erfolg hat und verspricht ihm, dafs er in seinen Bemühungen unterstützt werden und die nach den Umständen zulässige Vermittlung in wirksamster Weise eintreten soll, um begründeten Beschwerden Abhilfe zu schaffen.

In der Natur der Sache liegt es, dafs es manchen Schulinspektoren schwer wird, eingehende Revisionen der Handarbeiten vorzunehmen; denn diese verlangen Verständnis für technische Fertigkeiten im Stricken, Nähen usw. Um sich den Lehrerinnen gegenüber nichts zu vergeben, gehen die Herren oft über dieses Lehrfach schnell fort und so unterbleiben mitunter die so notwendigen Fragen nach der Schülerinnenzahl, den verschiedenen Abteilungen, Lehrmitteln usw., welche dem Inspektor doch erst eine richtige Übersicht über den Stand des Handarbeitsunterrichts geben.

Aber die Regierung sieht in der Inspektion ein Mittel zur Förderung des Handarbeitsunterrichts und verlangt deshalb genauen Bericht durch ihre Organe, wie verschiedene Verfügungen beweisen (Henze, a. a. O. S. 90).

Es ist dankbar anzuerkennen, dafs die Regierung den Handarbeitsunterricht durch geregelte Beaufsichtigung noch weiter und besser ausgestalten will. Soll dieses Fach aber wirklich das werden, was auch die Regierung von ihm erwartet, so genügt die bisherige Inspektion nicht, weil gerade der Handarbeitsunterricht eine besondere, eingehende Fachinspektion verlangt. Die Leiter der Schulen und die Schulinspektoren können sich aber beim besten Willen nicht mit der praktischen und methodischen Ausführung desselben hinreichend bekannt machen, abgesehen davon, dafs den meisten Lust und Geschick dazu fehlen. Die wenigen Ausnahmen hiervon rechnen kaum mit. Viele Schulinspektoren gestehen es auch

unumwunden ein, dafs sie nur eine oberflächliche Inspektion vornehmen können.

Fachinspektion ist hier aber nicht anders zu ermöglichen, als durch weibliche Inspizientinnen, denn auch männliche »Spezialinspektoren des Arbeitsunterrichts,« wie sie Krause-Cöthen (Kehr, S. 398) vorschlägt, sind nicht am richtigen Platze. Unter anderen sollte ein solcher Inspektor auch die »unterrichtende Dame« belehren, wo ihr Wissen und Können Lücken aufweist, ihr eventuell zeigen, »wie mans macht«. In praktischer Beziehung läfst sich dies bezweifeln. Auch Krause ist nicht ganz von seinem Vorschlage überzeugt; denn er schreibt zum Schlusse: »Nur eins wäre zu bedenken: Es möchten sich vielleicht nicht genug Männer zu diesem Amte finden.«

Weibliche Inspektion. Schon Rosalie Schallenfeld verlangte bei ihrer Reformation des Handarbeitsunterrichts, dafs Lehrerinnen, und zwar wissenschaftliche, die sich aber die Praxis und die Methode des Handarbeitsunterrichts angeeignet hätten, denselben regelmäfsig beaufsichtigen sollten. In der Schweiz hatte Kettiger seiner Zeit ebenfalls diesen Gedanken und ihn sogleich in die Tat umgesetzt, als er bereits im Jahre 1857 Elisabeth Weifsenbach zur Inspizientin der Arbeitsschulen des Bezirkes Bremgarten ernannte. In ihrem Nekrolog lesen wir: »Beinahe 30 Jahre lang sah man sie bei Sturm, Wind und Wetter die Schulen besuchen, wo sie Lehrerinnen und Schülerinnen zur Arbeitsamkeit, Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit durch Wort und Beispiel ermunterte und dabei die methodische Entwicklung des Handarbeitsunterrichts mit allem Eifer förderte.« Auch v. Haugwitz empfiehlt in seiner oben besprochenen Schrift sog. Inspektionsdamen, hervorgegangen aus Mitgliedern eines Frauenvereins, welcher die Aufgabe hat, den Handarbeitsunterricht zu fördern. Sollten nicht genug derartige Damen vorhanden sein, dann müfste der Verein zur Ausbildung von Oberlehrerinnen schreiten, denen ein Inspektionsbezirk kommissarisch zu übertragen sei.

An manchen Orten hat man bereits ab und zu Frauenkomitees zur Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichts vorgeschlagen und sogar damit beauftragt. Selbst der Kultusminister, Herr Dr. Bosse, sagt in einem Erlasse vom 30. März 1894: »Wenn sich namentlich in den Städten gebildete Frauen willig finden, unter Zustimmung der Ortsbehörde eine ständige Aufsicht über den weiblichen Handarbeitsunterricht zu übernehmen, so ist dies freudig zu begrüfsen.« Das wäre aber nur ein Notbehelf und könnte eher schaden wie nützen. Denn um als Inspizientin für diesen Unterricht im vollen Sinne des Wortes zu wirken, bedarf es einer tüchtigen, langbewährten Fachlehrerin oder einer wissenschaftlichen Lehrerin, die ebenfalls schon längere Zeit Handarbeitsunterricht mit Erfolg erteilt hat; anderen Damen geht unbedingt die so nötige Fühlung mit dem Schulleben und dem Wirkungskreise der Handarbeitslehrerin ab. Die Inspizientin soll doch nicht nur die äufseren Einrichtungen des Handarbeitsunterrichts bewachen, sondern vor allen Dingen vorbildlich zu wirken verstehen, und eine feste Gemeinschaft schaffen, welche anregend und bildend auf die Lehrkräfte desselben in ihrem Kreise wirkt. Freilich gehören besonders tüchtige, takt- und charaktervolle Persönlichkeiten mit vielfachen Erfahrungen zu einem so wichtigen Amte, aber dieselben werden gewifs zu finden sein, widrigenfalls müfste dieser neue Beruf noch durch Ablegung einer Prüfung erworben werden. Mit der weiblichen Inspektion und mit der Hingabe an diesen Beruf werden neue, wichtige und schöne Erfolge im Handarbeitsunterricht auftreten. Weitere Ausführungen über den Pflichtenkreis und die Einrichtung der weiblichen Inspektion sind in meinem Aufsatze »Zur Inspektion des Handarbeitsunterrichts« (Gründe und Vorschläge für dieselbe), in Nr. 8 »der Lehrerin« vom Jahre 1890 zu lesen. Im Anschlufs an denselben und mit manchen Erweiterungen versehen, hielt ich in der ersten Versammlung des »Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins« 1890 einen Vortrag über dasselbe Thema, welcher zu einer lebhaften Debatte und zu einer Petition um weibliche Inspektion an den Kultusminister v. Gofsler Anlafs gab. Infolge der demaligen Ministerkrisen erhielt der Verein leider keine Antwort, deshalb erneuerte derselbe auf der zweiten Generalversammlung im Mai 1893 die Petition, welche die nochmalige Bitte enthielt: »die Inspektion möge in Zukunft

in die Hände wohldurchgebildeter Fachlehrerinnen gelegt werden« und zum Schlufs nach genauer Begründung lautete: »Da es überall Grundsatz der preufsischen Schulverwaltung ist, die Inspektion der Unterrichtsgegenstände in die Hände der Sachverständigen zu legen, so hoffen wir, dafs es auch mit diesem Unterrichtsgegenstand geschehen wird, um so mehr, als unser Wunsch von vielen Schulinspektoren selbst geteilt wird.« Auf diese letzte Petition erhielt Frl. Helene Lange, Vorsitzende des Vereins, eine überaus wohlwollende Antwort des Kultusministers Dr. Bosse. Er hatte Erkundigungen über die bereits bestehende weibliche Inspektion einziehen lassen, die teils günstig, teils ungünstig ausfielen. Und im März 1894 empfiehlt der Minister am Schlusse eines Erlasses, der die Förderung des Handarbeitsunterrichts veranlassen sollte, die ständige Aufsicht desselben durch gebildete Frauen (Henze, a. a. O. S. 10). Auch der Landesverein Preufsischer Technischer Lehrerinnen sandte im Oktober 1898 eine Petition an den Kultusminister, in der um weibliche Inspektion gebeten wurde. Obgleich eine Antwort hierauf nicht eingegangen ist, so fand doch die weibliche Inspektion stets mehr Anerkennung.

Weibliche Inspizientinnen in Preufsen. In Breslau ist bereits seit Anfang der siebziger Jahre eine Inspizientin für die städtischen Schulen daselbst angestellt. Frl. Albertine Hall, die Herausgeberin der späteren Auflagen des Schallenfeldschen Buches hat lange Jahre dieses Amt begleitet und viel zu dem einheitlichen guten Stande des Handarbeitsunterrichts in den Breslauer Schulen beigetragen. Derselbe erwirbt sich auch unter der jetzigen Inspizientin, Frl. Margarethe Simon, gerechte Anerkennung.

In Kassel übernahm in den achtziger Jahren Julie Legorju die Inspektion über alle dortigen städtischen Schulen, wobei sie noch einige Stunden an der höheren Töchterschule zu erteilen hatte. Bei ihrem Tode rühmte Stadtschulrat Bornemann von ihr, dafs sie ihre verantwortungsreiche Arbeit mit Unermüdlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Liebe geübt habe und ihm eine treue Kollegin gewesen sei. Zur Zeit ist Fräul. Auguste Förster, wissenschaftliche Lehrerin, Vorsteherin des Frauenbildungs-Vereins und Begründerin der Kochschulen, Inspizientin in Kassel und trotz ihres grofsen, vielseitigen Wirkungskreises eine treue Beraterin der Handarbeitslehrerinnen.

Auch in Erfurt, Magdeburg, Köln und Krefeld hat man seit längeren Jahren weibliche Inspektion. Ebenso ist Berlin dem Zuge der Zeit gefolgt und hat seit 1898 eine Inspizientin angestellt, die einen grofsen Pflichtenkreis zu bewältigen und bereits manche Reformen in ihrem Wirkungskreise durchgeführt hat.

Bald darauf richtete Düsseldorf die weibliche Inspektion ein und in nächster Zeit werden noch manche gröfseren Städte, so z. B. Charlottenburg, diesem Beispiele folgen. Auch zur Ermittelung des Handarbeitsunterrichts in Landkreisen oder zur Einführung desselben in Landschulen hat man ab und zu vorübergehend eine Inspizientin angestellt, damit diese dem Schulinspektor oder der Regierung geeignete Vorschläge machen konnte.

Elsafs-Lothringen. In Strafsburg und Mülhausen wirken je eine Inspizientin, während für den Kreis Weifsenburg eine ähnliche Einrichtung besteht. In Strafsburg hat die städtische Schulverwaltung schon 1878 fachgemäfse weibliche Inspektion für ihren Stadtkreis eingerichtet, damit der Handarbeitsunterricht an allen Schulen nach einheitlichen, Erfolg verheifsenden Grundsätzen geleitet wird und die vorgeschriebenen Lehrziele genau innegehalten werden. Die Inspizientin führt den Titel »Vorsteherin des weiblichen Handarbeitunterrichts« und steht im Range und Gehalt der Hauptlehrerinnen. Als Vorsteherin hat sie selbst keinen Unterricht zu geben. Ihr Pflichtenkreis besteht vielmehr darin, die zahlreichen Schulsysteme des Strafsburger Kreises im Handarbeitsunterrichte zu besuchen, und zwar mufs jede Klasse fünfmal von ihr revidiert werden.

Ferner ist die Vorsteherin verpflichtet, alle 2 Jahre einen methodischen und praktischen Handarbeitskursus mit denjenigen Haupt- und Klassenlehrerinnen abzuhalten, die während dieses Zeitraumes in den Stadtdienst eingetreten sind. In den monatlichen amtlichen Schulkonferenzen wird ebenfalls die Handarbeits-Angelegenheit mit den Lehrerinnen in Gegenwart des Schulinspektors oder auch erst nach seinem

Weggange besprochen, und hier werden auch Lehrproben abgehalten. Der Haupterfolg des Handarbeitsunterrichts in Strafsburg ist wohl dieser vorzüglich eingerichteten Inspektion beizumessen.

Auch die von der Schulverwaltung eingerichteten Flickkurse werden von 2 Inspizientinnen — 2 Hauptlehrerinnen — inspiziert.

München. Hier sind die 45 Schulen vier Leiterinnen — Inspizientinnen — unterstellt. Jede derselben hat dabei noch in 2 Schulklassen 4—8 Stunden wöchentlich Unterricht zu erteilen, und zwar stets in solchen Klassen, deren Schülerinnenzahl so grofs ist, dafs zwei Lehrerinnen Beschäftigung finden, so dafs die Leiterinnen auch einmal wegbleiben können, um in die Schulen zu gehen. Eine bestimmte Zahl von Klassenbesuchen ist ihnen nicht vorgeschrieben.

Baden. Die Hauptinspizientin des ganzen Grofsherzogtums Baden ist Fräulein K. Bedenk, die Leiterin der staatlichen Ausbildungskurse für Handarbeitslehrerinnen, der seit einigen Jahren Bezirksinspektorinnen zur Erleichterung beigegeben sind; denn ihre Arbeitskraft ist im ausgedehntesten Mafse in Anspruch genommen. Fräul. Bedenk hat die einzelnen Schulen nicht zu bestimmten Zeiten zu revidieren, sondern je nach Aufforderung des Oberschulrates oder einzelner Schulvorstände, um über die Handhabung und den Stand des Unterrichts, bei Anstellung neuer Lehrerinnen oder Bezirksinspektorinnen, bei Einführung neuer Lehrpläne oder sonstiger Einrichtungen ihr Urteil und ihren Rat abzugeben. Letzterer hat grofsen Einflufs auf die Bestimmungen für den Handarbeitsunterricht. Gewöhnlich bekommen auf diese Weise dann die verschiedenen Schulen alle 3—4 Jahre ihren Besuch. Aufser der Zeit steht sie aber mit fast allen Arbeitslehrerinnen in reger Verbindung, da sie jede einzelne kennt. Durch Vermittlung des Frauenvereins erhalten die Handarbeitslehrerinnen ab und zu gedruckte Briefe von Fräul. Bedenk, in denen sie ihnen Ratschläge aus ihrer reichen Erfahrung für ihren Beruf gibt.

Als Bezirksinspektorinnen sind meistens Hauptlehrerinnen der städtischen Schulen für dieses Ehrenamt bestimmt. Sie haben die Gemeinden — Stadt und Dorf —, die zu ihrem Stadtkreise gehören, in welchem sie angestellt sind, auf vorherige Aufforderung vom Schulrat oder Schulinspektor zu besuchen, so dafs ebenfalls regelmäfsig alle drei Jahre etwa eine Gemeinde daran kommt. In einem Jahre sind ungefähr 10—12 Besuche von ihr zu erledigen.

Die Berichte beider Inspektorinnen gehen durch die üblichen Instanzen oder bei Fräul. Bedenk direkt an die Auftraggeber. Aufser Reisekosten erhält die Hauptinspizientin täglich 7 M, eine Bezirksinspektorin 5 M Diäten.

Die Inspektorinnen müssen auch die Handarbeitsausstellungen der Schülerinnen, die in Baden sehr üblich sind, besuchen, ferner die Kinder bezeichnen, die Diplome erhalten sollen, und wirken, dafs Flickkurse oder Frauenvereine in den verschiedenen Orten entstehen.

In der deutschen Schweiz besteht ebenfalls in fast allen Kantonen — Basel noch nicht — weibliche Inspektion. Die am besten ausgebildete findet man im Kanton Zürich. Ausführliche Nachrichten hierüber enthält mein Aufsatz »Die Bedingungen zur weiteren Um- und Ausgestaltung des weiblichen Handarbeitsunterrichts und zur Erreichung guter und praktischer Erfolge« in Nr. 37 der Deutschen Schulzeitung. Auch in England und Frankreich ist die weibliche Fachaufsicht schon längere Zeit eingerichtet.

**12. Anteil des Handarbeitsunterrichts an der sozialen Arbeit.** Weil der richtige und gründliche Betrieb des Handarbeitsunterrichts ein wesentlicher und unentbehrlicher Faktor in der Erziehung des weiblichen Geschlechts ist, so darf er nicht vernachlässigt werden, damit seine Früchte im Volksleben zu spüren sind. Man beginne deshalb in der Schule so früh als möglich, durch einen wohlorganisierten Handarbeitsunterricht in die weibliche Jugend den Sinn für einfache, stillschaffende und nützliche, notwendige Handarbeiten zu pflanzen, alle überflüssigen, den Schein und den Luxus fördernde Arbeiten aber auszurotten. Lehre man sie, auch die unscheinbarsten Arbeiten mit Einsicht, Geduld, Liebe und Schaffensfreudigkeit auszuführen, wir werden dadurch Hausfrauen und Mütter erziehen, die ihrem Manne und ihrer Familie eine geordnete, trauliche Häuslichkeit schaffen und zum Wohlstand derselben beitragen.

Darum tut es dringend not, den Handunterricht zu fördern, wo es nur immer sei. Die Regierung geht zwar hierin mit gutem Beispiele voran, aber sie allein kann nicht durchdringen, wenn ihr nicht Hilfstruppen sich zur Seite stellen. Die berufensten dazu sind Lehrer und Lehrerinnen, Pastoren und städtische Behörden; deshalb gilt es, bei diesen reges Interesse für diesen Unterricht zu erwecken. Mittel zu diesem Zwecke sind Aufsätze über den erziehlichen und sozialen Wert des Handarbeitsunterrichts in pädagogischen Zeitschriften und Tageszeitungen. An Seminarübungsschulen aber sollte ein in jeder Beziehung musterhafter Handarbeitsunterricht erteilt werden, damit schon die Seminaristen durch eigene Anschauung den Wert und den Nutzen desselben kennen lernen. Sie werden ihm dann später in ihren Stellungen eher alle Hindernisse forträumen. Auch durch Ausstellungen von Schülerinnenarbeiten fördern die Lehrerinnen das Interesse der Eltern und Kinder. Auf dem Lande hat der Pastor öfter Gelegenheit, Schwierigkeiten zu beseitigen und einen gedeihlichen Unterricht zu fördern. Städtische Behörden aber sollten für den gesamten Handarbeitsunterricht keine Geldmittel scheuen; denn dieselben verzinsen sich reichlich zum Wohle des Gemeindelebens. Manche Armenunterstützung würde infolgedessen ausfallen können. Auch Kreisausschüsse müfsten eventuell mit Geldunterstützungen eintreten, wenn es notwendig erscheint, in ärmeren Gemeinden Einrichtungen für den Handarbeitsunterricht zu schaffen, Lehrerinnen anzustellen usw.

Weil die Schule noch nicht überall soviel Zeit auf den Handarbeitsunterricht verwenden darf, als er verlangt, um den Schülerinnen zum sicheren Eigentum zu werden, so erscheinen schon neben der Schule herlaufende Flickkurse recht nützlich, spätere Fortbildungsschulen nach absolvierter Schulzeit aber durchaus notwendig und unentbehrlich.

Gewerbe- und Fachschulen für Frauen und Mädchen gebildeter Stände finden sich jetzt in fast jeder gröfseren und mittleren Stadt. Hierdurch wird es denjenigen Frauen und Mädchen, die einen derartigen Beruf ergreifen wollen oder müssen, leicht ermöglicht, sich je nach Wunsch für denselben vorzubilden. Aber an einfachen Fortbildungsschulen für aus der Schule entlassene Mädchen der unteren Volksklassen oder für Dienst- und Fabrikmädchen, welche nicht viel bezahlen können, fehlt es noch fast ganz. Erst seit einigen Jahren, wo sich Lehrerinnen und Frauenvereine dieser Sache angenommen haben, sind Flick- und Nähkurse, meist abends, eingerichtet worden. Hier müfsten die Stadtverwaltungen die obligatorische weibliche Fortbildungsschule, wie solche schon längst für die männliche Jugend besteht, einführen, um auf dieser weiter zu bauen, wozu in der Schule der Grund gelegt wurde. Strafsburg geht hiermit ebenfalls wieder mit gutem Beispiele voran.

Auch in Berlin, Leipzig usw. erfreuen sich die weiblichen fakultativen Fortbildungsschulen einer guten Pflege und eines guten Rufes. Ehe es aber überall soweit kommt, dürfte es eine erstrebenswerte Aufgabe der verschiedenen Frauenvereine sein, entweder selbständig oder im Verein mit städtischen Behörden derartige das Volkswohl fördernde Einrichtungen zu gründen. Jede gebildete Frau aber sollte es als ihre Pflicht betrachten, ihren ärmeren Mitschwestern Gelegenheit zu schaffen, sich ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten in den notwendigen und nützlichen Handarbeiten anzueignen, um sie dadurch für den Kampf des Lebens zu stärken und auszurüsten.

**13. Schlußbemerkung.** Trotzdem die Strick- und Nähmaschinen schon seit vielen Jahren das Stricken und Nähen mit der Hand immer mehr zurückgedrängt haben, so werden sie diese weiblichen Tätigkeiten doch nicht unentbehrlich machen, vielmehr müssen solche immer wieder von neuem gelehrt werden, und zwar solange, bis durch weitere Kulturentwicklung eine andere, gleichwertige Arbeit an ihre Stelle gebracht wird. Inzwischen aber werden die weiblichen Handarbeiten jung und alt noch oft Anlafs zur Entfaltung ihres Wollens und Könnens geben. Darum darf die Schule diese Handfertigkeiten ebenfalls nicht entbehren; denn nur wer mit der Hand gut Stricken und Nähen gelernt hat, wird auch später mit Erfolg und Vorteil die Maschinen benutzen können.

Die weiblichen Handarbeiten sind von jeher unbestritten das Gebiet der Frauen

gewesen. Möchten letztere daher dasselbe immer mehr praktisch nutzbar machen, es durchgeistigen und zu künstlerischem Schaffen führen. Es können auf diese Weise dem weiblichen Geschlechte neue Erwerbszweige und Quellen erschaffen werden, wodurch dasselbe befriedigende Tätigkeit und angesehene selbständige Stellungen erhält. Möchten die Frauen diesen Beitrag zur Lösung der Frauenfrage nicht übersehen und die weiblichen Handarbeiten stets in Ehren halten, sei es als Hausfrau, Handarbeitslehrerin, Inspizientin oder als Künstlerin.

Literatur: Aufser den im Text genannten Schriften: Schneider und von Bremen, Das Volksschulwesen im preufsischen Staate. Berlin 1886. — Emma Weyrether, Der weibliche Handarbeitsunterricht für Schule und Haus. Breslau 1888. — Aufsatz: Die Geschichte des Unterrichts in den Nadelarbeiten, von F. Krause bei Kehr. 2. Aufl. Gotha 1889. — E. Altmann, Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht und die notwendigen und nützlichen Arbeiten. Soest 1891 und 1892. — Louise Hoffmann, Anweisung zur Ausführung des Lehrplans für den Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen des Stadtkreises Strafsburg und Einführung und Entwicklung des weiblichen Handarbeitsunterrichts in den Strafsburger Mädchenschulen. Strafsburg 1894 u. 1895. — Henze, Amtliche Verordnungen, den Handarbeitsunterricht und die Handarbeitslehrerin betreffend. Leipzig u. Frankfurt a. M. 1895. — Rosalie Schallenfeld, Der Handarbeitsunterricht in Schulen. 9. Aufl. Frankfurt a. M. 1896. — Elisabeth Altmann, Ein Beitrag zur Organisation des Handarbeitsunterrichts. Berlin 1897. — Therese Dreidax, Der gute Geschmack in weiblichen Handarbeiten. Gera 1897. — F. Krause, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Psycholog.-pädagogische Briefe. 2 Teile. Berlin 1898. — Emilie Berg u. Marie Bachmann, Der Handarbeitsunterricht auf der Unterstufe der Volksschule. Beiträge zu seiner Ausgestaltung nach preisgekrönten Entwürfen. Zürich 1898. — Dr. Springer, Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule. 3. Aufl. Breslau 1899. — F. Krause u. Johanna Metzel, Der Unterricht in der Erziehungsschule. 3. Aufl. Cöthen 1901. — Julie Legorju, Der Handarbeitsunterricht. 6. Aufl. Leipzig 1901. — Johanna Hipp, Handarbeit der Mädchen. Strafsburg 1903. — Elisabeth Brenske, Artikel über Handarbeitsunterricht im Lehrbuch der Pädagogik von Dr. Schumann u. Prof. G. Voigt. S. 575 bis 597. Berlin 1903. — F. Krause, Der Schulunterricht in den Nadelarbeiten und die Stufen des wissenschaftlichen Lehrverfahrens. Vier Vorträge. Cöthen 1904. — Elisabeth Altmann, Methodik des Handarbeitsunterrichts. Leipzig u. Berlin 1904. — Zeitschrift, Die technische Lehrerin, Monatsbeilage der Lehrerin. Herausgeberin Elisabeth Altmann. Leipzig.

Soest in Westf. Elisabeth Altmann.

## Handarbeit der Knaben

1. Einleitung. 2. Ziel der Erziehung, Ziel des Unterrichts und der Zucht innerhalb der Erziehung. 3. Unterricht und Zucht beschäftigen sich mit demselben Material. 4. Die Stoffe des naturwissenschaftlichen Unterrichts: die wirtschaftlichen Kulturstufen. 5. Aufeinanderfolge der wirtschaftlichen Kulturstufen. 6. Die wirtschaftlichen Kulturstufen — eine Reihe aufsteigender Entwicklung. 7. Hauptrichtungen der unterrichtlichen Betrachtung. 8. Immanente Ergänzung dieser Unterrichtsstufen durch Übungen der Zucht. 9. Reihenfolge dieser Ergänzungen. 10. Dieselben reichen sämtlich durch die ganze Schulzeit hindurch. 11. Ihre Ausgestaltung. 12. Verschiedene Richtungen, nach denen Handarbeitserzeugnisse für die Schule Bedeutung haben. 13. Handarbeit und Nebenklassen. 14. Handarbeit und die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen. 15. Handarbeit und Lehrlingsbildung.

**1. Einleitung.** In dem Artikel: »Erziehung zur Arbeit« (s. d.) wurde nachzuweisen versucht, welche Wichtigkeit die Bildung der Hand durch Handarbeit für die drei grofsen Gebiete der Pädagogik: Regierung, Unterricht und Zucht habe und dafs sie daher notwendig zu den Mafsregeln der Erziehung mit hinzugehöre. Es wurde dort aber nicht näher weiter darauf eingegangen, welche Einrichtungen nun die Erziehung treffen müsse, um die Handarbeit im einzelnen zur Erziehungsaufgabe in Beziehung zu setzen. Da Erziehung jedoch nicht denkbar ist ohne einen Unterricht, den man mit Rücksicht auf die Erziehungsaufgabe durchdacht und planmäfsig angeordnet hat, so kann weiter die Frage erhoben werden, welches denn nun diese planmäfsige Anordnung der Lehrstoffe sei und wie im einzelnen die Handarbeit zu ihr in Beziehung zu treten habe. Diese Frage soll uns im folgenden beschäftigen, wobei es hier allerdings nur darauf ankommen kann, in grofsen Linien das ganze Gebiet zu umgrenzen.

**2. Ziel der Erziehung, Ziel des Unterrichts und der Zucht innerhalb der Erziehung.** Die Erziehung ist eine Bildung des Willens und zwar des sittlich-religiösen Willens, wie er sich in der konkreten Persönlichkeit als Charakterstärke der Sittlichkeit, wie Herbart es nennt, äufsern soll. Der Charakter aber offenbart sich im Handeln. »Handeln ist das Prinzip des Cha-

rakters« (Herbart). Nun ist das Handeln nach zwei Seiten beschränkt; beide Male freilich liegen neben den Beschränkungen zugleich eigentümliche Hilfen. Das Handeln ist nämlich gebunden einerseits an die sittlichen Musterbilder, andrerseits an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Musterbilder beschränkt das Handeln in seinen Zwecken: man darf nicht alles tun, was man tun kann. Die Gebundenheit an die Natur der Dinge dagegen beschränkt es in seinen Mitteln: man kann nicht alles tun, was man vielleicht tun möchte. Soll also eine Bildung des Willens zu stande kommen, so mufs demselben zweierlei zum Bewufstsein gebracht werden:

1. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Musterbildern liegen.

2. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen. Das erstere soll der Gesinnungsunterricht, das letztere die Naturkunde besorgen. Von dem Gesinnungsunterrichte, der Naturkunde und den zu ihnen gehörenden Gedankenkreisen ist dann weiter der synthetische Inhalt der übrigen Lehrfächer abhängig, so dafs hiermit das Gebiet des erziehenden Unterrichts umschrieben ist, soweit es für den vorliegenden Zweck in Betracht kommt.

Der Begriff der Erziehung fordert aber weiter, dafs diese Schranken und Hilfen nicht blofs als solche mit dem Verstande erfafst und eingesehen, sondern dafs sie auch als solche durch den Willen empfunden werden. Das erstere besorgt, wie schon bemerkt wurde, der Unterricht, und zwar durch eine bis zur Erzeugung von Interesse fortschreitende Bearbeitung von Vorstellungen, das letztere besorgt die Zucht. Es ist nicht genug, dafs der Zögling die ethischen Musterbilder klar erkennt, sondern er soll auch bereits in der Schule eine elementare Anleitung erhalten, sein Handeln nach ihnen einzurichten, damit er schon hier von der idealen Schönheit, mit der die Verwirklichung der sittlichen Ideen in ihrer Gesamtheit als beseelte Gesellschaft die Welt verklären würde, einen tiefen und bleibenden Eindruck empfange. Und es ist ebenso nicht genug, dafs der Zögling die Naturgrundlagen des menschlichen Handelns verstehen lernt, sondern er mufs auch handelnd empfinden lernen, wie »eng im Raume stofsen sich die Sachen«; wenigstens einen Anfang mufs er darin machen, selbst zu erproben, wie weit sich die Dinge der Natur nach seinem Willen umgestalten lassen. Man kann das als propädeutisches Erleben bezeichnen.

**3. Konzentration der Zucht.** Aus dem Begriffe der Konzentration des Willens folgt aber, dafs diese Veranstaltungen der Zucht, wie sie an das sittliche Gebiet und an das Naturgebiet des Handelns anzuschliefsen sind, in eine enge Verbindung zu treten haben zu den Vorstellungen der betreffenden Unterrichtsfächer, also einerseits zu denen des Gesinnungsunterrichts, andrerseits zu denen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Gehen wir diesem Gedanken zunächst nur einmal in Bezug auf das Naturgebiet des menschlichen Handelns nach, als dasjenige Gebiet, mit dem es die Handarbeit eben zu tun hat. Welches sind also zunächst auf diesem Gebiete die Stoffe des erziehenden Unterrichts?

**4. Die Stoffe des naturwissenschaftlichen Unterrichts: die wirtschaftlichen Kulturstufen.** Der gewöhnlichen Auffassung nach sind es entweder solche, die am leichtesten und sichersten zu einer Orientierung über die Formen der Naturkörper und zu einer Einsicht in die Lebenserscheinungen der Organismen führen, oder solche, die am geeignetsten sind, gewisse physikalische und chemische Gesetze zu erläutern. In beiden Fällen richtet sich die Auswahl nach Gesichtspunkten, die erst die Naturwissenschaft, ein verhältnismäfsig modernes Erzeugnis des menschlichen Intellekts, in die Natur hineingetragen hat. Aber viel eher, als die Natur einen Tummelplatz für logische Begriffsbildung, also für eine Leistung des menschlichen Intellektes abgab, war sie ein Übungsfeld für den menschlichen Willen. Was die Menschheit zuerst in der Natur gefunden hat und seit unvordenklichen Zeiten noch tagtäglich in ihr findet, das sind nach den verschiedensten Seiten hin Antriebe zur Arbeit, nicht aber systematische Formen, die vielmehr erst als das Ergebnis einer spät eintretenden, durch viele Zwischenglieder vermittelten und bereits eine sehr

geschulte geistige Auffassung voraussetzenden Abstraktion angesehen werden müssen. Und zwar ist diese Arbeit ausgegangen von der nackten Not des Lebens, dem unerbittlichen Kampfe um das Dasein. »Mensch sein, heifst Kämpfer sein«, das gilt nicht blofs in dem höheren Sinne, in dem dieser Spruch jetzt gewöhnlich gebraucht wird, es galt einst, namentlich in den Anfangsstadien menschheitlicher Kultur, auch in der allerverwegensten Bedeutung des Wortes von jenen gewaltigen Kämpfen, die der Mensch mit der gesamten Natur zu bestehen hatte, nicht etwa in erster Linie, weil es ihm Vergnügen gemacht hätte, sich mit den feindlichen Naturgewalten zu messen, sondern weil ihm gar nichts anderes übrig blieb, wenn er nicht selbst aus der Reihe der Lebendigen getilgt sein wollte. Die ersten Anstrengungen der Menschheit sind lediglich durch das Ringen um die Mittel der Selbsterhaltung, wenn man will, durch den baren Eigennutz, hervorgerufen. Aber aus dieser auf die Bewältigung der ganz gemeinen Materie gerichteten Arbeit ist alles höhere Leben der Menschheit hervorgegangen: die Sprache, die Religion, die Philosophie, die Kunst, der Staatsgedanke, das Recht, die Sitte und die Sittlichkeit. Es mufs also der Mensch mit all den Veranlassungen zur Arbeit und Beschäftigung, die Natur und menschliche Gemeinschaft ihm darbieten, zum Ausgangspunkte der Betrachtung genommen werden, ihm gegenüber die Natur mit der ganzen Fülle ihrer Gaben, als eine unendliche Mannigfaltigkeit von Problemen, die seiner Intelligenz und seinem Willen gestellt sind. Die Natur als die grofse Lehrmeisterin des Menschen, der er für sein Schaffen die vielfältigste Anregung verdankt, das ist der Hauptgesichtspunkt für die Auswahl des Unterrichtsstoffes auf diesem Gebiete, weil eben hier kein anderer Begriff mafsgebend sein kann, als derjenige, durch den überhaupt der menschliche Wille sich in Beziehung setzt zu den Naturdingen, nämlich der Begriff der menschlichen Arbeit. Das müfste schon dann gelten, wenn auch nur eine blofse Bildung des Willens, ganz ohne Rücksicht auf dessen sittliche Qualität, der Zweck der Erziehung wäre. Halten wir aber weiter fest, dafs durch die Erziehung nicht blofs der Wille überhaupt, sondern lediglich der sittlich-religiöse Wille gebildet werden soll, so folgt daraus, dafs die menschliche Arbeit hier in einer ganz besonderen Beleuchtung aufzutreten hat. Sie mufs beim erziehenden Unterricht ins Licht der sittlichen Betrachtung gestellt und damit der Rücksicht auf Konzentration des Wollens genügt werde, auch in ihrer Bedeutung für die sittliche Entwicklung des Individuums begriffen werden. Es mufs also durch den naturwissenschaftlichen Unterricht im werdenden Menschen das Bild des materiellen Fortschritts der Menschheit mit eben derselben Deutlichkeit entstehen, wie das Bild der sittlichen Entwicklung des Menschengeschlechts der Gesinnungsunterricht entstehen zu lassen sich zur Aufgabe machen soll. Dieses Bild aber würde nicht hinreichend deutlich vor das Bewufstsein treten, wenn es nicht durch die Kunst des Unterrichts in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und durch die ganze geschichtliche Reihe der menschlichen Arbeit hindurch verfolgt würde. Dies darf aber nicht blofs gelegentlich oder am Ende gröfserer Perioden, sondern es mufs durchgehend und fortwährend geschehen. Die menschliche Arbeit unter dem Begriffe der Entwicklung des Menschengeschlechts angesehen gibt aber den Begriff der menschlichen Kultur. Und wenn man diese Kultur im Lichte der Geschichte betrachtet, so gelangt man zum Begriffe der Kulturstufen; würdigt man aber diese Kulturstufen nach ihrer Bedeutung für den werdenden Menschen, so gelangt man zur kulturhistorischen Auffassung der Erziehung.

Welches sind nun aber die hauptsächlichen Entwicklungsstufen in der materiellen Kultur der Menschheit?

**5. Aufeinanderfolge der wirtschaftlichen Kulturstufen.** Beugen wir zunächst dem Irrtum vor, als müsse, wenn wir von materieller Kultur sprechen, dies so verstanden werden, als wenn dabei geistige Momente ganz ausgeschlossen wären. Im Gegenteil hat sich an den Fortschritten dieser materiellen Kultur nach und nach alles geistige Leben der Menschheit entzündet, anfangs nur schüchtern an weit voneinander entlegenen Punkten aufflackernd, dann aber die einzelnen Flämmchen sich

immer mehr zur lodernden Flamme vereinigend und sich dabei von ihrem Untergrunde immer mehr ablösend, so dafs schliefslich der Schein entstehen kann, als sei die geistige Kultur von der materiellen völlig unabhängig. Dafs aber gerade die Sprache den inneren Zusammenhang beider Seiten noch fortwährend empfindet, zeigt sie durch den Gebrauch des Wortes »Kultur« selbst. Ursprünglich bedeutete dieses Wort ja nur Bebauung des Bodens und Veredelung seiner Erzeugnisse (des Weinstocks, der Bäume), jetzt aber wird es vorwiegend gebraucht, um die Veredelung des geistigen Lebens der Menschheit zu bezeichnen. In diesem Ausdrucke hält also die Sprache gewissermafsen den Erdgeruch aller Kultur fest, und die Sprache vertritt ja doch nur das Bewufstsein oder das Gefühl der Massen. Es gehört zu denjenigen Erscheinungen, die Hegel geistreich als »List der Idee« bezeichnet, wenn ein Ausdruck mit der Zeit geradezu ins Gegenteil seines ursprünglichen Sinnes umschlagen kann.

Innerhalb der Entwicklung der Menschheit bezeichnet nun zunächst einen gewaltigen Fortschritt der Übergang vom unsefshaften Leben zur Sefshaftigkeit. Der feste Beziehungspunkt, den das immobile Haus und das Wirtschaftsland schafft — sei das letztere nun zunächst im Allgemein- oder schon im Einzelbesitz — erweist sich als so reich an Einflufs auf fast alle Seiten der Kultur, dafs wir wohl berechtigt sind, mit der beginnenden Sefshaftigkeit einen Hauptabschnitt und -wendepunkt in der Entwicklung der Menschheit zu setzen. Was nun zunächst die Zeit der Unsefshaftigkeit betrifft, so macht es wieder einen Hauptunterschied, ob der Mensch seinen Lebensunterhalt auf die Jagd der Tiere gründet (Stufe der Jagd), oder auf deren Zähmung und Züchtung (Stufe der Herdenwirtschaft). Bevor der Mensch gelernt hat, Tiere zu zähmen und zu züchten — was immerhin schon eine nicht unbedeutende geistige Regsamkeit und eine durch längere Zeiträume angehäufte Erfahrung voraussetzt — bleibt ihm gar nichts anderes übrig, als »von der Hand in den Mund« zu leben, oder, wie die Nationalökonomie es ausdrückt, von der blofsen Okkupation der Naturgüter. Was auf dieser Stufe der menschlichen Wirtschaft gefunden, gefangen, erbeutet und gesammelt wird, das wird ohne weiteres für die Zwecke des menschlichen Haushalts benutzt, entweder ganz ohne Zubereitung, oder doch mit möglichst wenig Kraft und Umbildung. Wenn man diese Stufe die der Jagd (und Fischerei) nennt, so ist das nur eine Benennung a potiori; richtiger sollte man sie die Stufe der blofsen Okkupation der Naturgüter nennen, denn dem Menschen dient auf dieser Stufe nicht blofs das, was er durch Jagd und Fischerei gewinnt, sondern auch das, was er auf irgend eine andere Weise erbeutet, »okkupiert«, und auch nicht blofs Beute aus dem Tierreich, sondern ebenso solche aus dem Pflanzenreich und Mineralreich (z. B. Salz, efsbare Erden); die Jagd ist hier blofs das Hauptgewerbe, und liefert auch als solches noch nicht alles, was der Mensch braucht. Innerhalb der Zeit des sefshaften Lebens aber scheiden sich zunächst sehr bestimmt voneinander zwei Stufen: die Stufe des Ackerbaues — auf der aber der Mensch auch wirklich selbst seinen Acker baut und aus dieser Arbeit auch all den Segen zieht, der gerade an ihr haftet — und die Stufe des Gewerbslebens oder der bürgerlichen Arbeit. Vollzieht sich die Arbeit des Bürgers in den Formen der geschlossenen Zunft, wie es bei uns im ganzen Mittelalter und bis tief in die Neuzeit hinein der Fall war, so haben wir die Stufe des Zunfthandwerks, an die sich dann die Stufe der unzünftigen bürgerlichen Arbeit, die Stufe des modernen Bürgertums, anschliefst. Dieses unzünftige Gewerbe nimmt nun auch die modernen Formen früherer Wirtschaftsstufen in sich auf: die moderne Form der Weidewirtschaft in der Viehzucht mit der Milch- und Käsereiwirtschaft und der Produktion von Nutz-, Zucht- und Fleischvieh, die moderne Form des Ackerbaues mit den landwirtschaftlichen Nebengewerben (Weinbereitung, Brauerei, Brennerei, Zuckerfabrikation, Ziegelfabrikation) und die Gärtnerei als die gewerbliche Fortentwicklung des intensiven Ackerbaues.

Nicht überall hat natürlich die wirtschaftliche Entwicklung der Menschheit diesen Verlauf genommen — es haben unter besonderen Umständen Verkümmerungen einzelner Perioden stattgefunden, in einzelnen Fällen ist wohl auch einmal

eine ganze Stufe übersprungen worden; aber als den typischen und idealen Verlauf dürfen wir die eben angeführte Aufeinanderfolge immerhin ansehen, und gerade die wirtschaftliche Entwicklung unseres deutschen Volkes, an die wir bei Erwägung unserer Erziehungsmafsregeln doch immer zuerst denken werden, deckt sich mit ihr aufs beste.

Sonach erhalten wir in Übereinstimmung mit den bedeutendsten Forschern der Kultur- und Wirtschaftsgeschichte folgende aufsteigende Reihe in der wirtschaftlichen Entwicklung der Menschheit: I. Stufe des Jägers und Fischers. II. Stufe des Nomaden. III. Stufe des Ackerbauers. IV. Stufe des Zunftbürgers. V. Stufe des modernen Bürgers.

**6. Die wirtschaftlichen Kulturstufen — eine Reihe aufsteigender Entwicklung.** Warum ist nun diese Reihe eine Reihe aufsteigender Entwicklung? Blofs einzelne Seiten des Stoffes, der sich in überreicher Fülle herzudrängt, sollen herausgehoben werden, um das glaubhaft zu machen.

Das Wirtschaftsideal der Jägerstufe ist zunächst ganz allgemein auf alle Güter der Erde gerichtet, auf alles, was der Mensch durch Jagd oder Fischfang erbeuten, oder was er sonst auf irgend eine andere Weise erlangen und sammeln kann, nicht blofs aus der Tierwelt, sondern auch aus der Pflanzenwelt und dem Mineralreich. Und wo es sich um eine ganz primitive Umbildung des Materials handelt, da ist die Bearbeitung nicht Sache von Personen, die in solcher Arbeit ihren Lebensberuf finden, sondern jeder bearbeitet eben für seinen Bedarf alles, was ihm unter die Hände kommt; besondere Handwerke gibt es auf dieser Stufe noch nicht, vielleicht mit Ausnahme des Feuersteinbearbeiters, der die so überaus wichtigen Waffen, Werkzeuge und Geräte aus Feuerstein zurechtschlägt. Einer, der das recht virtuos verstand, wird bald solchen Zulauf gehabt haben, dafs er zu gar keiner anderen Arbeit kam. Und höchstens noch innerhalb der Familie kam nach anderer Richtung eine Teilung der Arbeit vor, indem der Mann das Hauptgewerbe betrieb: Jagd, Fischerei, die Frau dagegen das Nebengewerbe, z. B. Herrichtung eines Landstückes zu einem ganz rohen Acker für die Wirtschaft der Familie. Auf dieser Stufe gibt es noch keine Maschinen und keine Metallwerkzeuge. Die Tongefäfse, die der Mensch dieses Kulturstandes benutzt, bildet er lediglich mit der Hand. Seinen Aufenthalt mufs er mit Rücksicht auf das Wild oft wechseln, oder wenn er ja einmal sich an einem Orte längere Zeit aufhalten kann, so mufs er wenigstens seine Wohnung so einrichten, dafs er sie mit leichter Mühe zu verlegen im stande ist; darum nimmt er dazu wohl eine Höhle, einen hohlen Baum oder einen Laubschirm u. ä. Da das Wild aber zu seiner Entwicklung viel Raum braucht, so braucht auch der Jäger viel Raum für den Betrieb seines Gewerbes; daher wohnen die Jägerhorden über weite Gebiete verstreut. Da ferner die Gewinnung des Lebensunterhalts mühselig ist, so verdichtet sich auch die Bevölkerung nicht; denn das für die Tierwelt geltende Gesetz, dafs die Anzahl der Individuen an einer bestimmten Örtlichkeit um so kleiner ist, je schwieriger die Ernährungsbedingungen sind, gilt auch für die Menschenwelt, und ganz besonders auf niedrigen Kulturstufen. Da endlich diese Gewinnung des Lebensunterhalts aufserdem auch sehr vom Zufalle abhängt, so wechseln beim Jäger Perioden des Überflusses oft jäh mit solchen des Mangels. Das alles gibt dem Leben des Jägers etwas Düsteres und Unstetes und verschliefst ihm den Sinn für die höheren Interessen des Daseins; er ist zudem, da ihn sein Gewerbe kaum auf den Beistand anderer anweist, ungesellig und fühlt keine Nötigung, sich mit anderen zu vergesellschaften; ebenso fehlt eine soziale Gliederung innerhalb des Stammes fast völlig. Auch ist wenig Neigung zum Tauschverkehr vorhanden, zu dessen Entwicklung es auch noch zu sehr an Tauschwerten fehlt und der zudem durch den Mangel an Verkehrsmitteln (Wegen, Lasttieren, Vehikeln) erschwert wird. Dafs die Jagd der Nomadenstufe vorhergehen mufs, ist leicht zu begreifen: erst müssen die reifsenden Tiere ausgerottet sein, ehe an Zähmung und Pflege der nützlichen gedacht werden kann; denn diese reifsenden Tiere bedrohen eben auch das Leben derjenigen wilden Tiere, die sich zur Zähmung eignen.

Diese Zähmung und Pflege gewisser — und zwar pflanzenfressender — Tiere ist also das Wirtschaftsideal des Nomaden.

Das Tier wird jetzt nicht mehr auf der Jagd getötet, wobei es dem Menschen blofs einmal Nutzen bringt, sondern es wird eingefangen, dem Besitzstande des Nomaden einverleibt und durch kluge Behandlung nach und nach an seinen Herrn gewöhnt, damit es ihm zunächst dauernde Dienste leiste, als Lastvieh und als Milchvieh. Wird es dann später einmal getötet, so hat der Nomade von ihm auch noch den Nutzen, den der Jäger vom Wilde hat. Während seiner Lebenszeit aber mufs es vom Menschen nicht blofs auf die Weide geführt, sondern es mufs auch bei Krankheiten gepflegt und es müssen namentlich die jungen Tiere unter sorgfältige Obhut genommen werden; unter Umständen ist der Viehstand auch vor dem Einbruche reifsender Tiere zu schützen. Ein gewaltiger, auch sittlicher Fortschritt der Menschheit liegt in diesem veränderten Verhältnisse zur Tierwelt: Die wohlwollende Behandlung der Tiere, die in einem unverdorbenen Gemüte doch schliefslich Wurzel schlägt, wenn auch ursprünglich eine gute Behandlung und Abwartung derselben aus rein egoistischem Antriebe erfolgte, macht das Gemüt naturgemäfs für religiöse Regungen empfänglich, auf die der Hirt auch durch den Anblick des nächtlichen Sternenhimmels, die ihm unerläfsliche Beobachtung des Laufs der Gestirne und die Naturreize seines Weidelandes geführt werden mufs. Fühlt er beim Anblick des nächtlichen Sternenhimmels sein Leben beherrscht von ewigen Ordnungen, denen er sich demütig zu beugen hat, so gibt es doch auch genug Momente in seinem Leben, wo das stolze Herrengefühl ihm die Brust schwellen darf: so immer im Verkehr mit seinen Tieren. Auf diese Weise sieht er sich in einen grofsen Zusammenhang, und nicht blofs als Leidender, hineingestellt. Das weitet ihm die Seele, und so verstehen wir, wenn die typischen Nomadenvölker sämtlich Anhänger einer der grofsen Weltreligionen sind: des Mohammedanismus oder des Buddhismus. Soweit schwingt sich der Jäger nicht auf. Die Pflege der Tiere führt den Menschen schon näher zusammen als die Jagd; daher ist der Hirt nicht mehr so ungesellig, wie der Jäger. Jetzt bildet sich auch schon ein Stammesgefühl aus: viele Hirtenstämme bezeichnen sich als »Söhne« eines Stammvaters. Die Anfänge sozialer Gliederung zeigen sich in dem Verhältnisse des Herrn zu seinem Knechte und in der Einrichtung der Sklaverei. Die Herdenwirtschaft erlaubt auch schon die Ansammlung von Werten (zunächst Vieh), und es beginnt also hier schon die Ungleichheit des Vermögens ihre treibende Kraft zu entfalten. Zwar hat auch der Nomade noch keine feste Wohnung, weil sich das teils mit der Rücksicht auf den Weidebetrieb nicht verträgt, teils das schweifende Leben von den Nomadenvölkern wegen seines eigentümlichen Reizes vor der Sefshaftigkeit weit vorgezogen wird; aber einesteils hat der Nomade doch wenigstens ein Zelt, das gegen die Wohnung des Jägers schon einen grofsen Fortschritt darstellt, und andernteils sind die Wanderkreise des Nomaden im allgemeinen doch enger und gewissermafsen stabiler, als die Beutezüge des Jägers. Der schroffe Wechsel zwischen Überflufs und Mangel, wie er für den Jäger charakteristisch ist, findet beim Nomaden weit seltener statt; denn im allgemeinen liefert ihm die Bewirtschaftung der Herde das, was er braucht, wenn nicht Seuchen ihm die Tiere hinwegraffen. Daher ist er auch aus diesem Grunde höheren Interessen nicht mehr so unzugänglich, wie der Jäger. Eine gewisse Teilung der Arbeit wird hier schon gefordert durch die Mannigfaltigkeit der zum Herdenbetriebe gehörigen Geschäfte; aber sie kann immer noch innerhalb der erweiterten Familie, des Stammes befriedigt werden (man vergleiche Abraham und das Patriarchentum). Eigentliche Handwerke gibt es noch nicht, oder sie sind verachtet; jeder erzeugt auch hier noch seinen Bedarf an Kleidung und Gerät, Waffen und Werkzeug möglichst selbst; es gibt auch noch keine Maschinen, und braucht wenigstens für den einfachen nomadischen Betrieb auch noch keine Metallwerkzeuge zu geben. Aber doch sind schon gewisse wesentliche Verkehrsmittel vorhanden: die Last- und Reittiere (man denke an das Kamel), und so zeigen sich auch schon, da es an Tauschobjekten nicht mehr ganz fehlt, die Anfänge eines Tauschverkehrs, allerdings ohne Strafsen. Das bedeutendste Tauschobjekt sind jetzt lebendige Tiere;

daneben aber auch z. B. noch Häute, Salz, Metalle, wie sie der Hirt beim Verweilen auf waldentblöſsten Höhen, auf die er seine Herde führte, gar leicht finden mochte. Daran knüpfen sich unter Umständen auch Erfindung und Übung der ursprünglichsten Methoden, Erze abzubauen und zu schmelzen. Die Nomadenstufe muſs dem Ackerbau vorhergehen, da ein Pflügen des Landes in irgendwie gröſserem Maſsstabe ohne gezähmtes Zugvieh nicht zu denken ist.

Im Wirtschaftsideal des Ackerbaues ist das Hirtenleben mit aufgegangen, ja der Ackerbau macht die Domestikation der Tiere, die beim Weidebetrieb und ohne Stall immer unvollständig bleibt, erst vollständig; jetzt ist auch erst Geflügelzucht möglich. Das Geschäft des Ackerbaues ist auſserordentlich friedlich, weit mehr noch als der Weidebetrieb, bei dem es unter Umständen, wenn es sich um augenblickliche Bändigung eines nur halbgezähmten Tieres handelt, ohne Anwendung roher physischer Überkraft gar nicht abgeht. Der Ackerbau vollendet aber nicht nur die Domestikation der Tiere, sondern gewissermaſsen auch die des Menschen. Seine Bedeutung für die Kultur der Menschheit kann kaum überschätzt werden, und sie hat deshalb auch immer wieder die Aufmerksamkeit der Dichter, Geschichtsschreiber, Philosophen und Nationalökonomen auf sich gezogen. Als besonders bedeutsam erscheint im Ackerbau das Moment der Seſshaftigkeit. Schon der Nomade hatte gelegentlich wohl versucht, an besonders begünstigten Örtlichkeiten Körner ins Erdreich einzusäen, solange er aber bei seiner schweifenden Lebensweise blieb, war der Erfolg immer prekär. Erst die feste Siedelung erlaubt eine Stetigkeit und Sorgfalt in der Kultur des Bodens, wie sie der Bau der Getreidegräser, der Futterpflanzen für das Vieh und der verschiedenen für den menschlichen Haushalt nötigen oder willkommenen Pflanzen wenigstens dann erfordert, wenn man es nicht gerade mit Urwaldboden zu tun hat oder wenn man dem Boden alljährlich dieselben Erträge abgewinnen will. In den meisten Fällen will der Boden — bisweilen sogar wiederholt — sehr sorgfältig bearbeitet und gedüngt und für den Gartenbau, wie für die Blumenzucht wollen wieder besondere Einrichtungen getroffen sein. Das Tier kann erst jetzt nach verschiedener Richtung wirklich gezüchtet werden; denn man kann es erst jetzt an eine regelmäſsige Fütterung gewöhnen und erst jetzt kann man an eine künstliche Auslese der Nachkommenschaft denken, wie sie den verschiedenen Zwecken entspricht, die der Mensch mit der Züchtung der Tiere verfolgt: der Produktion von Wollvieh, Zugvieh, Fleischvieh, Milchvieh Zuchtvieh usw. Die beste Siedelung, in der ursprünglich vielleicht nur für Haus, Hof und Fahrhabe ein Sondereigentum vorgesehen war, nicht aber für Äcker, Wiese und Wald, begünstigte die Neigung, alles zu Sondereigentum zu machen, namentlich auch die erwähnten Immobilien. Damit war nun auch für eine Ausbildung des Besitzrechts ein Anstoſs gegeben. Die Notwendigkeit der Abgrenzung dieses Eigentums führte auf Feldmessung und Geometrie, die Notwendigkeit, es gegen Überschwemmungen u. ä. zu schützen, oder umgekehrt, ihm in wasserarmen Gegenden das nötige Wasser zuzuführen, beides Aufgaben, die nur gemeinsam von den beteiligten Besitzern zu lösen waren, führte auf die Bildung besonderer Genossenschaften, so daſs also hier der Ackerbau das Bedürfnis nach der Aufstellung eines Genossenschaftsrechts entwickelte. Auch die freie Vererbbarkeit des Besitzes wird nach und nach gesetzlich festgelegt. Alles das erzeugt im Bauern die Liebe zur angestammten Scholle, in der schon die Geschlechter der Vorväter ein redlich Stück Arbeit niedergelegt haben, und allmählich stellt sich das Bedürfnis heraus, diesen Boden immer dauernder mit der Gemeinde zu verbinden durch Bauwerke, die den idealen, die einzelnen Geschlechter überdauernden Interessen der Gemeinde zu dienen haben (Kirchen, Schulen, Gemeindehäuser). Da der Ackerbau auf gleicher Fläche einer weit gröſseren Anzahl von Menschen sich zu ernähren — und zwar sich sorgenloser zu ernähren — gestattet, als die nomadische Viehzucht und darum auch ein viel engeres Zusammenwohnen der Menschen zuläſst, als diese, wenn auch nicht ein so enges, wie die bürgerliche Beschäftigung, so wird er schon dadurch, ganz abgesehen von der Erweiterung des geistigen Horizontes, die sich in seinem Gefolge einstellt, ein mächtiger Anreger zur Geselligkeit, wie sie neben der

Arbeit auch zum Leben gehört und wie sie in den ungelenken Formen der dörflichen Festsitte sehr mit Unrecht vom Städter über die Achsel angesehen wird. Der Ackerbau ist ferner die Quelle eines zwar langsam, aber deswegen auch um so gesünder wachsenden Wohlstandes, die eben gerade darum besonders zu schätzen ist, weil sie nur eine verhältnismäfsig langsame, bedächtige, auch die geistige Gesundheit des einzelnen nicht bedrohende Steigerung desselben gestattet, und die ackerbautreibenden Gegenden mit ihrer nervensparenden, eine gesunde Ermüdung befördernden Arbeit und dem ruhigen Gleichmafs ihrer Interessen sind der Jungbrunnen, aus dem immer wieder neue, frische Kraft für die in der höheren Kulturarbeit verbrauchte dem Volkskörper zugeführt wird, geistige sowohl, als körperliche, wie jemand, der die Geschichte der Bewohnerschaft irgend eines gröfseren, städtischen Gemeinwesens durch eine Anzahl von Generationen hindurch verfolgt, unwiderleglich dartun kann. Und endlich ist der Ackerbau eine ausgezeichnete Schule der Religiosität durch die stete Verknüpfung der Menschenarbeit mit den ewigen Ordnungen der Natur, die freilich auch wohl einmal ihre Gaben dem Menschen auch dann weigert, wenn er sich ehrlich geplagt hat, die aber doch in der Regel die treue Hingabe an die Arbeit angemessen belohnt und so wesentliche Seiten der Religiosität dem Menschen immer wieder zum Bewufstsein bringt: die Abhängigkeit von einer unirdischen Macht, den Dank für alle Segnungen dieser Macht — die sich das schlichte Empfinden des Bauern gern personifiziert unter dem Bilde des himmlischen Vaters — und das Gefühl des kindlichen Vertrauens, dafs der Bund dieses allgütigen Vaters mit seinen Kindern nicht werde gebrochen werden. »Solange die Erde steht, soll nicht aufhören Saat und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht.« Die soziale Gliederung ist auf der Stufe des Ackerbaues schon viel weiter gediehen, als auf der des Nomadismus. Innerhalb des Hauses haben neben dem Herrn und der Frau schon Knechte und Mägde ihre feste Stellung; in der Gemeinde treten die verschiedenen obrigkeitlichen Personen hervor, meist Bauern, die ihre Stellung im Nebenamte verwalten; der gröfsere Staat aber, dem die Gemeinde angehört, läfst sich nicht denken ohne Beamtungen, die nicht im Nebenamte versehen werden können. In den meisten Ländern steht neben dem Beamten noch ein Adel. Das Eigentum besteht jetzt nicht mehr blofs in Vieh, sondern auch in Liegenschaften aller Art und in Fahrhabe. Der Bauer produziert zwar immer noch vieles von dem, was er für sich bedarf; aber alles zu produzieren, was er bedarf, hat er doch nicht die Zeit. Die Teilung der Arbeit ist hier schon deutlich ausgesprochen und mit ihr der Anfang des Gewerbewesens. Zunächst entstehen allerdings nur wenige Gewerbe: zuerst diejenigen, die mit der Zähmung der Tiere zusammenhängen — der Jochschnitzer, der Schmied, der Wagner, der Seiler, der Sattler, der Riemer, der Gerber; dann die ursprünglichsten Baugewerbe, einzelne Nahrungs- und Kleidungsgewerbe. Auch das Emporkommen dieser Gewerbe wird durch das Vorhandensein fester Betriebsräume begünstigt, sowie dadurch, dafs der Bauer die ihm durch die Natur seines Berufs aufgezwungene Winterruhe zunächst versuchsweise mit gewerblicher Beschäftigung ausfüllt und dafs mancher dann auch im Sommer bei dieser gewerblichen Beschäftigung bleibt, wenn er merkt, dafs er sich dazu eignet und dafs sie ihren Mann auch nährt. Das Vorhandensein von Räumen, wie Scheuer, Fleischkammer und Keller, ermöglicht vom eigenen Bedarf Vorräte anzuhäufen. Die Bearbeitung des Bodens, wie die Verarbeitung der Rohstoffe erfolgt durch Menschenhand, Tierkraft, Wasser und Wind, und zwar schon mit Hilfe von allerlei einfachen Maschinen. Die Tongefäfse werden jetzt mit der Drehscheibe geformt; daneben treten die Metallgefäfse auf. Den Eintritt in eine neue Kulturwelt fördert auch die vielleicht schon auf der Hirtenstufe vorbereitete, erst jetzt aber viel entschiedener in den Vordergrund tretende Einführung des Metalls in die menschliche Wirtschaft und die allmählich fortschreitende Kunst seiner Gewinnung und Bearbeitung. Die Verkehrsmittel werden jetzt immer zahlreicher: es entstehen Wege, neben den Last- und Reittieren treten jetzt auch Zugtiere auf, und Vehikel verschiedener Art kommen jetzt in Gebrauch. Schon da-

durch erhält der Verkehr einen Aufschwung, noch mehr durch die Verwendung geprägten Geldes als allgemeiner Wertmesser. Wie die Jagd dem Nomadismus, der Nomadismus dem Ackerbau, so muſs der Ackerbau wieder der Bürgerstufe vorangehen: die landwirtschaftliche Aufschlieſsung der Umgegend muſs vorausgegangen sein, ehe das städtische Gewerbswesen sich zu entwickeln vermag; denn dieses ist um so mehr auf die Zufuhr vom flachen Lande angewiesen, je mehr es sich lediglich als Gewerbewesen entwickelt.

Das Wirtschaftsideal des Zunfthandwerks stellt wieder eine höhere Kulturstufe dar, als der Ackerbau. Selbstverständlich müssen sich die Leistungen steigern, wenn der einzelne nicht mehr alles zu produzieren hat, auch nicht mehr vieles, sondern sich auf eine Spezialität seiner Hand, eben sein Handwerk, beschränken kann. Aber diese Spezialität bedingt dann auch eine höhere Form der Siedelung. Die Werte, die das Handwerk schafft, würden im offenen Lande bei einem feindlichen Einfalle schutzlos der Vernichtung preisgegeben sein; kann doch schon das Ergebnis der bäuerlichen Arbeit durch feindliche Scharen schwer geschädigt werden. Daher zieht sich die zunftbürgerliche Arbeit hinter Wall und Mauer in den Schutz der festen Stadt zurück, die überhaupt auch in der Einrichtung der Häuser, in der Art der städtischen Bebauung, in der von seiten des städtischen Gemeinwesens für die Bequemlichkeit und die Gesundheit der Bewohner getroffenen Vorsorge, sowie in der ganzen städtischen Verfassung dem Bedürfnisse des Gewerbsbürgers mehr entgegen kommt. Durch das enge städtische Zusammenwohnen aber und die geistige Reibung, die sich durch das Nebeneinander vieler und verschiedener Arbeitsideale, den Vergleich des einen Handwerks mit dem andern, erzeugt, wird der Städter geistig beweglicher, als der Bauer, der mit Genossen des gleichen Arbeitsideals nicht auf engem, sondern auf weitem Raume zusammen lebt. Der städtische Gewerbefleiſs erzeugt rascher Werte, als die Arbeit des Bauern; daher ist er auch im stande, das Volkseinkommen rascher zu steigern, und das wieder wirkt steigernd auf die Volkszahl. Daher ist eine gröſsere Dichtigkeit der städtischen Bevölkerung gegenüber dem flachen Lande das Ergebnis. Die gröſsere geistige Beweglichkeit des Städters, verbunden mit seinem städtischen Stolze, erzeugt aber auch einen hoch gespannten städtischen Gemeinsinn, hervorgerufen durch die Gegensätze, mit denen der Bürger um die Herrschaft ringt: Adel, Geistlichkeit und Bauern. Das Bedürfnis des geistigen Verkehrs (und daher auch der Geselligkeit) ist groſs; daher entwickeln sich erst hier eigene Geschäfte, die sich die Befriedigung dieses Bedürfnisses zur Aufgabe machen: der Buchhandel kommt empor und mit ihm der Buchdruck und die vervielfältigenden Künste. Soweit die Verarbeitung der Rohstoffe durch Maschinen erfolgt, sind diese Maschinen nicht immer bloſs solche einfache, wie auf der Stufe des Ackerbaues, sondern sie werden auf dieser Stufe schon ziemlich kompliziert. Als Bewegungskräfte werden Wasser, Wind, Tierkraft und Menschenkraft benutzt. Die Vorräte werden in eigenen Speichern angehäuft und so wird mehr und mehr ein stationärer Betrieb des Handwerks gesichert. Eigentum gibt es in sehr vielfachen Formen: als Vieh, als Gebäude, als Liegenschaften, als Betriebsmaterial, als bares Geld und Obligationen aller Art (Schuldscheine, Papiergeld usw.). Die Metalle werden jetzt wichtiger, als je zuvor, namentlich Eisen und Kupfer; denn ohne Eisen und Kupfer keine Manufaktur, kein Maschinenwesen, kein Schiffbau. Daher hebt sich der Bergbau jetzt ungemein; da er aber auch groſse Massen von Münzmetall mit auf den Markt wirft, so bewirkt dies eine Entwertung des Geldes, die gleichzeitig neben der massenhaften Erzeugung von Waren einhergeht. Diese Entwertung des Geldes wird besonders auffallend nach der Entdeckung von Amerika und der dort aufgehäuften Schätze von Edelmetall. So sieht sich also der Bergbau aus doppeltem Grunde zu schwunghaftem Betriebe aufgefordert, und das hat zugleich zur Folge, daſs jetzt auch manche unwirtliche Gegenden durch ihn zugänglich gemacht werden. Groſse Wichtigkeit erhält das Metall auch für die Vervollkommnung der Kriegswaffen: ohne Eisen kein Schwert, kein Gewehr, keine Kanonen. In der Entwicklung der Waffen macht einen wichtigen Wendepunkt die Erfindung des

Schiefspulvers. Infolge der Entwicklung des städtischen Gewerbewesens, sowie des Ackerbaues tritt nun auch der Handel auf, dessen Beruf es ist, zwischen den einzelnen Produzenten zu vermitteln, und es sondert sich aus der städtischen Bevölkerung ein eigener Stand des Kaufmanns aus. Der Handel gibt auch Veranlassung zur bessern Ausbildung der Verkehrsmittel, wie andrerseits gute Verkehrsmittel auch den Handel unter Umständen nach einer Gegend hinlenken. Es entstehen regelmäfsige Verkehrswege zu Wasser und zu Lande, sowie regelmäfsige Verkehrsgelegenheiten. Besondere Wichtigkeit gewinnt auf diesem Gebiete der Seeverkehr, also die Schiffahrt zur See, die ihrerseits wieder zu einem genaueren Studium des Himmels anregt, die geographische Wissenschaft fördert und zur Vervollkommnung der Methoden geographischer Ortsbestimmung, sowie ihrer Hilfsmittel zwingt. Die Flufsschiffahrt veranlafst zu Stromregulierungen. Die Zeitmessung, die sich auf der Stufe des Jägers und des Nomaden noch mit der allgemeinen Schätzung der Zeit nach natürlichen Zeitzeigern begnügen durfte und die auch auf der Stufe des Ackerbaues noch mit ganz unvollkommenen Uhren fürlieb nimmt, wird jetzt durch die Rücksicht auf die mannigfachen städtischen Geschäfte, die mit der Zeit hauszuhalten zwingen, veranlafst, wenigstens auf die Minuten, und durch die Rücksicht auf möglichst genaue Zeitbestimmung als Hilfsmittel der Ortsbestimmung zur See, sogar auf die Sekunden zu achten.

Nachdem das Zunftgewerbe die Anforderungen des örtlichen Bedarfs zu befriedigen gelernt hatte, konnte es, unterstützt durch eine günstige Zollgesetzgebung, auch wagen, seinen Kundenkreis darüber hinaus auf entferntere Bedarfszonen auszudehnen, und endlich, nachdem es auch auf diesem Gebiete erstarkt war, durfte es sogar daran denken, über das Meer hinweg den Wettbewerb um den Weltbedarf mit aufzunehmen. Dazu aber war vor allem nötig, dafs es sich alle Produktionsvorteile sicherte, durch die es hoffen durfte, im Wettbewerb zu siegen. Unter diesen Vorteilen spielt die gröfste Rolle die Einführung des maschinellen Grofsbetriebs. So wurde aus dem Zunftbürger, in den meisten Fällen allerdings erst nach und nach, in einzelnen Fällen aber auch ziemlich unvermittelt, der Grofsbürger, aus dem Zunftgewerbe das moderne Gewerbe, die Fabrikindustrie, in der wir eines der charakteristischen Wirtschaftsideale der Gegenwart erblicken dürfen. Zu Hilfe kam ihm hierbei die Verwendung der Dampfkraft und der Elektrizität als bewegender Kräfte. In sozialer Beziehung aber war dem Übergang aus der zünftischen Produktion in das unzünftige Maschinengewerbe vorgearbeitet durch die seit der französischen Revolution populär gewordene Anschauung, dafs das Zunftwesen mit seinen Bannrechten sich überlebt habe, weil diese Vorrechte sich nicht mehr mit dem Fundamentalsatze der neuen bürgerlichen Gesellschaftsordnung von dem gleichen Rechte aller vertrügen. Diese Bannrechte fielen jetzt überall, und das moderne Gewerbe mit seinen grofsartigen maschinellen Hilfsmitteln war rasch bei der Hand, um den also erweiterten Markt mit seinen Erzeugnissen zu belegen. So sind wir denn auf dem Wege zur Weltwirtschaft und zum Welthandel. Und wie auf wirtschaftlichem Gebiete dieser Zug der Gegenwart zur Universalität unverkennbar ist, so auch auf dem Gebiete der Wissenschaften. Überall sucht sich der menschliche Geist auf die letzten Voraussetzungen des menschlichen Daseins zu besinnen, überall sich bis zu den obersten allgemeinsten Gesichtspunkten durchzuringen, für das Gebiet der Erkenntnis sowohl, wie für das der Teilnahme. Überall stellt man sich jetzt die Aufgabe, alle die grofsen Formen der menschlichen Wirtschaft von dem höchsten überhaupt denkbaren Standpunkte zu überschauen und das, was eine geniale Praxis geschaffen und ausgebildet hat, auf seine wissenschaftlichen Voraussetzungen zurückzuführen oder auch Irrtümern der Praxis an der Hand besserer Einsicht Halt zu bieten. Auf den Industrieausstellungen der grofsen Kulturvölker begegnen sich jetzt die Erzeugnisse aller Länder, auf den Kongressen für Medizin, für Astronomie, für Geodäsie, für öffentliche Gesundheitspflege, für die Pflege Verwundeter, für internationales Recht, für internationalen Verkehr aller Art die Gelehrten, die Menschenfreunde und die grofsen Praktiker aller Nationen. Und

in der Tat ist die Bewältigung der Natur und die Vergeistigung des Daseins eine Kulturaufgabe der gesamten Menschheit. In der Entlastung des Menschen von seiner Körperlichkeit, der Befreiung von der physischen Arbeit zu Gunsten der psychischen, insbesondere aber der ethischen, liegt der Schwerpunkt der ganzen Kulturarbeit. Vor allem handelt es sich um Beseitigung der Hindernisse, die Raum und Zeit der Begegnung der einzelnen, wie der Nationen entgegenstellen; denn das sind Hindernisse der Zivilisation, damit aber auch der Kultur. Und in Beseitigung solcher Hindernisse haben Dampfbahnen und elektrische Bahnen, haben Telegraph, Telephon, Mikrophon, Phonograph und elektrische Beleuchtung bereits wacker vorgearbeitet. Dank diesen Vorarbeiten können wir jetzt schon von einer beginnenden Beseelung des Raumes reden, und wir dürfen hoffen, daſs uns auf diesem Wege noch manche schöne Verbesserung bevorsteht; denn wir leben der Überzeugung, daſs sich noch gar nicht absehen läſst, ob der Entwicklung des menschlichen Geistes und somit den Fortschritten der menschlichen Kultur jemals Schranken gesetzt sein werden.

Wir haben jetzt glaubhaft zu machen versucht, daſs in der angenommenen Folge der wirtschaftlichen Kulturstufen wirklich ein Fortschritt der Menschheit zum Ausdruck kommt, den es sich lohnt, der unterrichtlichen Besprechung zu unterwerfen. Es handelt sich nun zunächst darum, auf die einzelnen Bestandteile hinzuweisen, die der Unterricht alsdann sorgfältig zu zerlegen hat. Somit sind die Hauptrichtungen, in denen sich die menschlichen Bedürfnisse mit der Natur berühren, herauszuheben, und es ist alsdann mit den Zöglingen ausführlich zu erwägen, welche Wege der Mensch eingeschlagen hat, um zur Befriedigung dieser Bedürfnisse zu gelangen.

**7. Hauptrichtungen der unterrichtlichen Betrachtung.** Das dringendste Naturbedürfnis des Menschen, weit dringender noch als das der Bekleidung und Wohnung, ist das der Ernährung. Schon die Art des Erwerbs der Nahrung gibt reichen Stoff zu unterrichtlichen Betrachtungen. Tierwelt, Pflanzenwelt und Mineralreich werden bei dieser Gelegenheit auf die Nahrungsstoffe hin durchmustert, die sie darbieten. Die Zubereitung der Nahrung bildet ein weiteres, sehr anziehendes Kapitel. Hier ist Veranlassung, zunächst davon zu sprechen, wie der Mensch im Zeitalter der Feuerlosigkeit seine Nahrung zubereitete, dann vom ersten Auftreten des Feuers, den verschiedenen Arten seiner Erzeugung und seiner verschiedenen Verwendung, auch von den verschiedenen Arten des urgeschichtlichen Kochens und dem einfachen Eſs- und Trinkgeräte des Urmenschen. Wie dann mit fortschreitender Kultur die Auswahl der Speisen und Getränke immer gröſser, der Tafelapparat immer reicher, die Art der Zubereitung (man denke nur an die gegorenen Getränke) immer komplizierter wird, wie man sich endlich auch die Frage nach dem Nährwerte der einzelnen Speisen und Getränke vorlegt und mit Hilfe der Chemie und Physiologie eine wissenschaftliche Begründung des Ernährungsvorgangs findet, das alles ist höchst wissenswert für den Zögling. Die Sorge für die Bekleidung wird in der menschheitlichen Entwicklung eine der nächsten gewesen sein; nahe gelegt war sie durch das natürliche Schutzkleid der erlegten Beutetiere: Pelzwerk, Felle, Federn. Der schützende Charakter dieses Naturkleides wird hervorgebracht durch mannigfach gestaltete Anhänge der Epidermis. Auf diese ist nun näher einzugehen Veranlassung. Ästhetische Urteile des Vorziehens und Verwerfens von Form, Farbe und Material stellen sich schon früh ein, und mit ihnen das Bedürfnis nach Schmuck und Zier. Der Sorge um ein schützendes Obdach konnte sich zwar der Urmensch unter besonders günstigen Verhältnissen entschlagen; daher auch die Wohnung auf der untersten Stufe der menschlichen Wirtschaft noch keine groſse Entwicklung zeigt: eine Höhle oder eine Felskluft, ein hohler Baum, ein verschwiegenes Buschwerk, ein roh zusammengeflochtener Laubschirm genügen in den meisten Fällen; aber schon der Nomade hat im Zelte eine Art transportables Haus, und mit der eigentlichen Seſshaftigkeit und der infolge höherer Kultur auftretenden Sonderung der Berufe differenziert sich auch das Wohnungsbedürfnis bis in die Gegenwart herein allmählich nach den allerverschiedensten Richtungen, ein

sehr zum Nachdenken anregender Gegenstand für den Unterricht. Namentlich verspricht auch die Zerlegung der mit Bau und Ausstattung der Wohnung zusammenhängenden zahlreichen Fragen der Hygiene reiche Ausbeute. Die Sorge für die allernotdürftigsten Grundlagen der leiblichen Existenz, für Nahrung, Kleidung und Wohnung, erweist sich aber schon sehr frühe nicht mehr als ausreichend, um das ganze Leben des Menschen auszufüllen. Hand und Geist suchen bald nach neuer Beschäftigung, und so bilden sich nach und nach ganz selbständige Arbeitsgebiete neben denjenigen dieser ursprünglichsten Lebensfürsorge aus, und die zunehmende Beschäftigung, wie der zunehmende Verkehr schaffen sich tausende von neuen Mitteln für die Befriedigung ihres Bedürfnisses: Werkzeuge und Waffen, Geräte und Gefäſse, Fahrzeuge, Transportmittel und Verkehrsmittel, Mittel der Orientierung in Raum und Zeit, Tauschmittel und Mittel des geistigen Verkehrs und der Kunstübung. Die vielfältigen Überlegungen, die nötig sind, um ein Verständnis für alle diese Dinge zu gewinnen, darf sich der Unterricht nicht entgehen lassen. Ein groſses und eigenartiges Gebiet für unterrichtliche Betrachtungen sind auch Viehzucht und Ackerbau, während die Besprechung des Zunftgewerbes teilweise auf denjenigen Überlegungen weiter bauen kann, die bei Besprechung der Herstellung von allerlei Stücken des menschlichen Hausrats schon früher aufgetreten waren. Die Behandlung der modernen Bürgerstufe führt nun vor allem in das Gebiet der Naturlehre ein, aus der aber auch schon auf den früheren Stufen mancherlei hat besprochen werden müssen. Sollen überhaupt die unterrichtlichen Besprechungen der einzelnen Stufen zu den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern in Beziehung gesetzt werden, so wäre ganz im allgemeinen zu sagen, daſs sich die Jägerstufe keinesfalls mehr als die anschauliche Betrachtung einzelner Erscheinungen aus dem Erfahrungskreise des Jägers und einzelner Individuen, die für ihn aus der Reihe der Naturgegenstände besonders wichtig sind, zum Ziele setzen darf. Die Hirtenstufe wird schon Veranlassung haben, näher auf einzelnes aus dem Gebiete der Zoologie und Botanik einzugehen (Weidetiere und Weidepflanzen), dazu kommen auf der Stufe des Ackerbaues aus der Zoologie und Botanik noch die Haustiere im weitesten Sinne, nebst deren Freunden und Feinden, der Feldpolizei, dem Ungeziefer und den Feld- und Waldfrevlern, sowie die Kulturpflanzen, aus der Mineralogie und Geologie die Bodenkunde, aus der allgemeinen Naturlehre Elementares über die naturgeschichtlichen Grundlagen des Ackerbaues, also auſser über Bodenkunde noch über Bodenphysik und -chemie, Meteorologie, Pflanzenphysiologie, aus der Besprechung über die Ernährung der Haustiere Elementares über Tierphysiologie, aus der Physik die einschlägigen Teile der Mechanik bei Besprechung der Arbeitsgeräte des Ackerbauers; auf der Stufe des Zunftgewerbes ist sodann Gelegenheit, aus Physik, Chemie und Mineralogie mancherlei zu bieten in ausführlicheren Belehrungen über Technologie und daran auch eine Besprechung der einfachsten maschinellen Einrichtungen zu knüpfen, während auf der Stufe des modernen Gewerbes die eigentliche Naturlehre nun einen gröſseren Raum beanspruchen wird mit Rücksicht auf die Fortschritte namentlich in den Gebieten der Physik und Chemie, auf deren Anwendung in der Praxis und auf das hochentwickelte Maschinenwesen der Neuzeit. Besonders sind auch die Fortschritte der biologischen Wissenschaften und ihr Einfluſs auf Komfort, Sicherheit und Bequemlichkeit des Lebens, auf Hygiene u. ä. wohl zu beachten.

**8. Immanente Ergänzung dieser Unterrichtsstufen durch Übungen der Zucht.** Wenn nun aber auch von seiten des Unterrichts alles geschieht, um die wirtschaftlichen Kulturstufen dem Zöglinge zum Verständnis zu bringen, so darf sich die Erziehung mit dieser unterrichtlichen Darbietung doch keineswegs begnügen. Es ist schon oben gesagt worden, daſs die Schranken und Hilfen, die das Handeln des Menschen auf dem Naturgebiete findet, nicht bloſs mit dem Verstande eingesehen, sondern daſs sie als solche auch unmittelbar durch den Willen empfunden werden müſsten, daſs der Zögling handelnd empfinden müſste, wie »eng im Raume stoſsen sich die Sachen« und daſs er wenigstens einen Anfang darin machen müſste, zu erproben, wie weit sich

die Dinge der Natur nach seinem Willen würden umgestalten lassen. Das weist darauf hin, dafs der Zögling wenigstens einzelne von den Erfahrungen, die die Menschheit bei Bearbeitung der Naturdinge gemacht hat, geradezu nacherleben müsse, freilich innerhalb der sehr bescheidenen Grenzen, die sich die Schule in all ihrem Tun zu stecken hat. Seien diese Grenzen aber auch noch so bescheiden, so gilt doch gerade in der Erziehung, dafs ein Löffel voll Tat besser ist, als ein Scheffel voll Rat, d. h. dafs der Zögling im allgemeinen mehr Gewinn davon hat, wenn er, wo es angeht, selbst eine Sache versucht, als wenn er sich lediglich in theoretische Betrachtungen darüber einläfst. Die moderne Erziehung ist durch ihre einseitige Betonung des Intellektualismus in eine Richtung hineingeraten, die längst von allen Einsichtigen verworfen wird; man fordert ganz allgemein eine Umgestaltung auf der Grundlage, dafs auch das eigene Erleben des Zöglings, sein eigenes versuchendes Tun zu seinem Rechte komme, dafs neben dem Kopfe auch die Hand entsprechend betätigt werde, und man ist zu dieser Forderung auch wohl berechtigt, wenn man erwägt, in welchen innigen Beziehungen Handbildung und Geistesbildung zueinander stehen. Selber auf dem Gebiete der Gesinnungsfächer wäre es nicht allzu schwierig, ein solches Erleben des Zöglings in Gang zu setzen; auf dem Gebiete derjenigen Fächer, die es mit der sinnenfälligen Welt, mit den zähl-, mefs- und wägbaren Dingen zu tun haben, drängt sich aber für diesen Zweck soviel Material hinzu, dafs man vielmehr Mühe hat, ein Zuviel abzuwehren. Es kann das ja auch gar nicht anders sein: denn der naiven Auffassung, und so auch der des Kindes, ist eben die Welt der Naturdinge zunächst eine grofse Schatzkammer von Gegenständen, die sich zu irgend etwas verwenden lassen und die geradezu die menschliche Arbeits-, Gestaltungs- und Erfindungskraft herauszufordern scheinen. Und wenn kein anderer Grund verhanden wäre, sich die menschliche Arbeit an ihnen versuchen zu lassen, so müfste es der sein, dafs durch solche Arbeitsübungen die Charakterbildung, die der Unterricht ja doch nur mittelbar besorgt, ganz unmittelbar gefördert wird. Freilich müfste im Interesse der Konzentration des Wollens verlangt werden, dafs solche Arbeitsübungen in eine innere, notwendige Verbindung zum Unterrichte gesetzt würden. An Versuchen, auch an ganz gelungenen, solche Arbeitsübungen ganz losgelöst von jeglicher Beziehung zum Unterrichte oder auch nur in mangelhafter und vielleicht einseitiger Verbindung mit ihm zu betreiben, fehlt es nicht. Dagegen ist der Versuch, derartige Arbeitsübungen organisch in irgend einen Lehrplan einzugliedern, bisher nur vereinzelt gemacht worden. Es soll nun im nachfolgenden versucht werden, eine Reihe von Arbeitsübungen nachzuweisen, die sich in naturgemäfser Folge an die einzelnen wirtschaftlichen Kulturstufen anschliefsen.

**9. Reihenfolge dieser Ergänzungen.** Erinnern wir uns zunächst, dafs für die unbefangene Betrachtung das Leben der Menschheit beim ersten Blicke sofort in zwei grofse Abschnitte zerfällt, in die Periode der Unsefshaftigkeit und die der Sefshaftigkeit. Wenn es nun gilt, dem Kinde die Periode der Unsefshaftigkeit nicht blofs unterrichtlich nahe zu bringen, sondern auch durch unmittelbares Erleben, so kann es dazu gar kein anderes Mittel geben, als dafs wir auch das Kind zeitweise unsefshaft machen; natürlich werden wir es nicht dauernd den Segnungen der Sefshaftigkeit entziehen wollen, und wir werden ebensowenig daran denken, es künstlich auf die Stufe des Jäger- oder Hirtenlebens zurückzuversetzen, selbst wenn wir das könnten; aber doch hat auch das schweifende Leben und der dadurch ermöglichte unmittelbare Verkehr mit der Natur seinen eigenen Reiz und läfst sich sehr wohl in den Dienst der Erziehung stellen. Es gilt nur, den idealen, durch den unmittelbaren Verkehr mit der Natur gegebenen Reiz dieser Lebensformen isoliert darzubieten. Dies ergibt aber die Schulwanderungen und Schulreisen unter Leitung von Erziehern. Hier ist es zunächst eine Form menschlichen Lebens, die in gewissem Sinne nacherlebt wird; aber mit dieser Form ist auch zugleich ein gewisser Inhalt gegeben: es ist die allgemeine Orientierung auf dem Gebiete der Naturdinge. Diese Wanderungen und Reisen sollen also in erster Linie ein allgemeiner Beobachtungskursus sein, ein Beobachtungskursus, der unserer Jugend sehr nötig ist,

und zwar nicht blofs der städtischen, sondern auch der ländlichen; denn die Kinder müssen zunächst einmal sämtlich angeleitet werden, richtig zu beobachten, was gar nicht so leicht ist. Dieser allgemeine Orientierungskursus entspricht der Jägerstufe der Menschheit; aber während in der menschheitlichen Entwicklung dieser Orientierungskursus deswegen notwendig war, weil der Mensch dieser Stufe eine reiche Naturerfahrung und durch vielfältige Übung geschulte Sinne zur Beschaffung seines Lebensunterhalts brauchte, kommt es hier lediglich auf eine Idealisierung des Wandertriebs an zu dem Zwecke, Anschauungen und Erfahrungen unter Verhältnissen zu sammeln, wie sie für Aneignung neuen Stoffs besonders günstig sind. Es ist auch eine Art Okkupation, um die es sich hier handelt; aber keine zu wirtschaftlichen Zwecken, sondern lediglich eine zu geistigen Zwecken. Dafs auf solchen Wanderungen und Reisen die Jugend auf das glücklichste angeregt wird, kann ein jeder bestätigen, der einmal mit der Jugend gewandert ist; und dafs in solcher gehobenen Wanderstimmung alles Neue besonders günstige Aufnahmebedingungen findet, ist ja auch allgemein bekannt.

Auf diesem allgemeinen Orientierungskursus nun, der die Jugend ja auch in vielfältigen Verkehr mit der Tierwelt bringen wird, mufs sie nun auch schon bald angeleitet werden, Tiere zu schonen und zu schützen, und wo sie etwa unter die Hand des Menschen gekommen sind, sie pfleglich zu behandeln — und damit haben wir aus der Stufe des Hirtenlebens das in die Erziehung eingeführt, was wir als den menschlich-wertvollen, für alle nachfolgenden Geschlechter unverlierbar festzuhaltenden Niederschlag dieser Stufe bezeichnen dürfen: die erziehende Tierpflege und den Tierschutz. Haben wir es dahin gebracht, dafs diese echt menschliche Rücksicht gegen alle Kreatur, namentlich gegen die schutzlose, im Gemüte des Kindes Wurzel geschlagen hat, so haben wir in ihm zugleich auch den Grund gelegt für die Würdigung des Tierschutzes, der in neuerer Zeit die Menschheit so ernstlich zu beschäftigen beginnt und der auch für die Schule eine hohe sittliche Bedeutung hat.

Aus der folgenden Stufe, dem Landbau auf dem Boden der Sefshaftigkeit, den menschheitlichen Gewinn auf die schulmäfsige Form zu bringen, ist schon deshalb leichter, weil diese Wirtschaftsform noch in der Gegenwart und innerhalb unseres Kulturkreises die Grundlage für den Lebensunterhalt eines grofsen Teiles der Bevölkerung bildet. Eben weil man wünschen mufs, den ganzen menschheitlichen Gewinn dieser Stufe gezogen zu sehen, kann die schulmäfsige Form derselben nur an die höchste Entwicklungsstufe angeschlossen werden, die der Landbau überhaupt aufweist: es ist der Gartenbau (mit Obstzucht), weil er den Sieg des Menschen über die Natur am vollständigsten verkörpert und weil er sich in seinen elementarsten Formen mit verhältnismäfsig einfachen Mitteln überall betreiben läfst, wo Menschen zusammen wohnen. Gestalt gewinnen soll er im Schulgarten, ohne dafs dort die niederen Formen des Landbaues, also der blofse Getreide- und Futterbau, unvertreten bleiben dürften. An den Schulgarten aber hat sich, eben weil er auf seinem Gebiete am vollkommensten zeigt, wie die Natur den sittlichen Zwecken der Menschheit dienstbar zu machen ist, auch das Naturleben des Kindes in erster Linie anzuschliefsen. Die Wanderungen und Reisen dienen jetzt wohl auch noch dem Zwecke der Vertiefung in das Naturleben, aber nicht mehr allein, sondern sie haben von nun an auch zugleich für die Gewinnung der anderen, vom Unterrichte vorausgesetzten Anschauungen aus den Gebieten der Geschichte, Kulturgeschichte, Geographie, des Gewerbslebens usw. zu sorgen.

Schwierig ist es, für das Wirtschaftsprinzip der beiden letzten Stufen, die bürgerliche Arbeit, eine schulmäfsige Form zu finden. Am ehesten ist dies noch möglich, soweit es sich dabei um rein handwerkliche Tätigkeit handelt; hiervon die Elemente zur Klarheit zu bringen ist Sache der Schulwerkstatt. Sowie aber (auf der letzten Stufe) die Herrschaft der Maschine beginnt, so vermag die Schulwerkstatt mit ihren Hilfsmitteln nicht mehr zu folgen. Und gleichwohl kann man nicht verkennen, wie wichtig es ist, dafs die Jugend auch hiervon eine Vorstellung gewinne. Erwägt man nun, dafs der grofsartige Aufschwung des modernen Gewerbes vor allem in ur-

sächlichem Zusammenhange steht mit der Entwicklung der Physik und Chemie, so wird man zu der Forderung gedrängt, dafs die letzte Stufe auch in dieses Arbeits- und Erkenntnisgebiet eine elementare Einführung ermöglichen müsse. Die Veranstaltungen, die zu diesem Zwecke zu treffen sind, lassen sich zusammenfassen in dem Begriff des Schullaboratoriums, das seinerseits wieder durch eine umfassende Gliederung der Schulausflüge, Schulwanderungen und Schulreisen zu unterstützen ist. Mit dem Namen Schullaboratorium soll aber nicht mehr gesagt sein, als dafs in der Schule für den Zögling Gelegenheit vorhanden sein mufs, unter Aufsicht des Lehrers, aber sonst unter Wahrung seiner Selbständigkeit mit möglichst einfachen Apparaten elementare Versuche aus der Naturlehre anzustellen.

**10. Diese Einrichtungen reichen sämtlich durch die ganze Schulzeit hindurch.** Wenn nun aber auch jedes dieser Arbeitsgebiete in einer besonderen inneren Verwandtschaft zu einer einzelnen Wirtschaftsstufe steht, so ist doch die Sache nicht so anzusehen, als wenn die zu ihm gehörigen Arbeitsübungen nur auf die Zeit zu beschränken wären, wo die betreffende Wirtschaftsstufe im Unterrichte besprochen wird. Alles, was dem Zögling dargeboten wird, mufs doch nicht blofs entsprechend vorbereitet werden, sondern es ist auch Sorge zu tragen, dafs fortdauernd das Interesse dafür rege erhalten wird, nachdem es dargeboten worden ist. So hat auch eine jede Gruppe dieser Arbeitsübungen zunächst ihr vorbereitendes Stadium. Alle diese Gruppen von Arbeitsübungen müssen in den ersten Anfängen schon mit dem Eintritt des Kindes in die Schule angelegt werden. Schon von diesem Zeitpunkte an mufs der Erzieher fortwährend das ganze System dieser Arbeitsübungen im Auge behalten, schon von jetzt ab beginnen die Schulausflüge, wird das Wohlwollen des Kindes im Verkehr mit der Tierwelt geweckt (Tierpflege), wird das Interesse für die Pflanzenwelt und insbesondere für den Schulgarten angeregt, werden einzelne leichte Gegenstände aus allerlei Material, das der Hand des Kindes keine zu grofsen Schwierigkeiten verursacht, angefertigt (Schulwerkstatt). Es werden einzelne ganz elementare, dem Begriffe nach zum Schullaboratorium gehörige Versuche mit selbstgefertigten Apparaten angestellt, wie sie sich ja auch schon aus den von den Kindern für ihre Spiele angefertigten Spielgeräten gewinnen lassen. (Drache, Kahn, Windmühle, Weidenpfeife usw.) Und jedes dieser einzelnen Arbeitsgebiete wird dann, in methodisch gesteigerten Übungen, durch die ganze Schulzeit hindurch weiter angebaut; denn es sollen hier Interessen gepflegt werden, von denen die Erziehung wünschen mufs, dafs sie den Zögling durch sein ganzes späteres Leben begleiten.

Nachdem wir so das Gesamtgebiet der soeben geforderten Arbeitsübungen zunächst einmal im allgemeinen überblickt haben, sei nun auf die einzelnen Gebiete näher eingegangen.

**11. Ausgestaltung dieser Ergänzungen.** Die Schulwanderungen und Schulreisen sollen also für den einzelnen Menschen in ähnlicher Weise ein Orientierungskursus sein, wie es das Jägerleben für den Menschen gewesen ist. Das Mittel nun, durch das wir uns in der Welt der Erscheinungen orientieren, sind die Sinne. Darum mufs die Reihe der Erkenntnis anfangen bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen, kurz bei der Schulung der Sinne, und zwar aller Sinne: des Gesichtssinnes vor allem mit Rücksicht auf räumliche Orientierung durch Schätzen und Messen im Gebiete der Liniengröfsen, der Flächengröfsen und Körpergröfsen, durch Unterscheidung der Form und Farbe, durch Übungen im Nah- und Fernsehen; des Gehörsinnes mit Rücksicht ebenfalls auf räumliche Orientierung, vor allem aber auf Orientierung in der Zeit; des Geschmacksinnes und des Geruchsinnes; endlich des Gefühl- und des Temperatursinnes. Die Gabe der sicheren und raschen Auffassung auf allen diesen Sinnesgebieten kann aber vom Kinde nur dann erworben werden, wenn es vielfach und in richtiger Weise mit der Sinnenwelt in Berührung gebracht worden ist.

Und damit mufs bereits lange vor der Schulzeit begonnen werden. Darin liegt die Bedeutung des Kindergartens; aber der Kindergarten sollte sich zunächst allerdings darauf beschränken, diese Schulung der Sinne an solchem Material vorzunehmen, das sich die Kinder nicht erst auf Wande-

rungen aufsuchen müssen, sondern das ihnen der Garten, der ein notwendiger Bestandteil jeder Kindergartenanstalt sein sollte, ohne weiteres darbietet. Die Pflanzen des Gartens bieten in ihren einzelnen Teilen (Stengel, Blätter, Blüten, Zweige, Früchte, Fruchthüllen, Fruchtstände usw.) nun auch schon ganz ungezwungene Veranlassung zur Verfertigung von allerlei Gegenständen, der Sandhaufen bietet Gelegenheit zu Übungen in der echtesten und vielleicht ältesten aller Handfertigkeiten, im Modellieren, und so knüpften sich an dies Naturleben des vorschulpflichtigen Kindes ganz von selbst auch die ersten Übungen in Handarbeit. Fröbel ist bekanntlich zur Aufstellung der nach seinem Namen genannten Beschäftigungen auch mit durch dieses Naturmaterial angeregt worden.

Der Übergang aus dem Kindergarten in die Schulstube erfolgt gegenwärtig noch ganz unvermittelt. Es darf aber wohl behauptet werden, dafs die Schulstube auch nicht der richtige Ort wäre, um diesen Übergang naturgemäfs zu gestalten. Die erste Unterweisung des Kindes sollte vielmehr, eben weil es die erste Aufgabe der Schule ist, die Kinder in ihrer allernächsten Heimat nun auch wirklich heimisch zu machen, prinzipiell in die freie Natur verlegt werden, und zwar nicht blofs, soweit sie sich auf die Interessen der Erkenntnis, sondern auch, soweit sie sich auf die Interessen der Teilnahme bezieht, die ebenfalls der Anschauung bedürfen. Diesen Grundsatz sollte man so streng durchführen, dafs der Lehrer gehalten sein müfste, jedesmal, wenn er Kinder dieses Alters nicht ambulatorisch unterweist, sondern dazu das Schulzimmer benutzt, diese Abweichung besonders zu rechtfertigen (etwa durch Witterungsverhältnisse oder durch die Notwendigkeit unterrichtlicher Zusammenfassung im Schulzimmer u. a.). Man sollte nicht meinen, dafs das heimatliche Material auf längere Zeit unzureichend wäre; es würde vielmehr auf Jahre hinaus völlig genügen. Der Lehrer mufs es nur verstehen, die verschiedenen Lokalitäten des heimischen Erfahrungskreises gehörig auszunutzen und sich liebevoll in das Einzelne zu vertiefen, wobei auch die für das Verständnis der Jägerstufe notwendigen Anschauungen zu ihrem Rechte kommen sollen.

Auch für diesen ambulatorischen Unterricht müfsten nun die Aufgaben erst ganz allmählich gesteigert werden. Während anfangs vielleicht ein Ausflug von einer Stunde genügt, darf möglicherweise schon bald ein solcher Ausflug auf die doppelte Zeit ausgedehnt werden, endlich vielleicht auf einen ganzen Vormittag, und am Schlusse dieses Wanderkursus kann vielleicht unter Umständen sogar ein ganztägiger Ausflug gewagt werden. Allgemeine Regeln darüber, wenn diese einzelnen Steigerungen einzutreten hätten, werden sich kaum aufstellen lassen: die Individualität der Klasse, das Beobachtungsmaterial, die Witterung u. a. sind hier mafsgebend. Sowie dann die gemachten Beobachtungen einer Festhaltung durch einfache Zeichnung oder Stichworte bedürfen, da ist der Sitzunterricht durch die Verhältnisse »indiziert«, und dann versteht auch das Kind, warum es in die Schulstube konsigniert wird. Wo es sich dagegen um ein blofses Ordnen der Beobachtungen handelt, wird es unter Umständen genügen, die gemachten Beobachtungen gleich an Ort und Stelle im Freien zu einer Art geistigen Halbfabrikats zu verarbeiten und sie so einstweilen im Gedächtnis der Kinder niederzulegen, bis auch sie ihre weitere Verarbeitung in der Schule finden können. Es werden aber nicht nur Beobachtungen sein, die das Kind von solchen Ausflügen mit hereinbringt, sondern oft genug ganz greifbare Dinge: ein hübsches Pflänzchen, das vielleicht die Kinder selbst zum Einpflanzen in den Schulgarten bestimmen, ein junges Vögelchen, das etwa aus dem Neste gefallen war und das nun in der Schule weiter gepflegt werden soll, eine hübsche Raupe, aus der man den Schmetterling züchten will, eine Blindschleiche, eine Ringelnatter oder ein anderes verkanntes Tier, das zu Hause weiter beobachtet werden soll, Kaulquappen für das Schulaquarium, blitzende Kristalle für die Gebirgspartie im Schulgarten, nicht zuletzt auch allerlei Rohmaterial für kleinere Werkstattarbeiten: Fruchtstände und einzelne Früchte aller Art, Moose, Schneckengehäuse, Steinchen, Schalen von Früchten, biegsame Ruten und Halme u. a.; auch Ton zum Modellieren (z. B. von Bergen, Tälern u. ä.) wird man nicht selten auf solchen Aus-

flügen finden. Durch das Sammeln von solchem Rohmaterial treten eben die Schulwanderungen auch in Beziehung zur Handarbeit, und das ist der Grund, warum hier auf diesen scheinbar fernliegenden Gegenstand eingegangen werden mufste. An solches selbstgesammelte Naturmaterial sollte sich nun die erste schulmäfsige Übung in allerlei Handarbeit anschliefsen, nicht aber zunächst an fabrikmäfsig hergestellte Stäbchen, Faltblätter, Holztäfelchen, Ringe und anderes von der modernen Industrie geliefertes Kunstmaterial, das erst später aufzutreten hat, wenn auch sicherlich noch innerhalb dieses Orientierungskursus.

Unter diesen Handarbeiten hätten wohl folgende besonders hervorzutreten: Zuerst das Legen von Symbolen des punktförmigen Elementes: runden Steinchen, kleinen Schneckengehäusen, rundlichen Früchten usw. zu allerlei Figuren. Dann das Legen von Stäbchen, die man durch Spaltung und Teilung von Weidenruten oder andern Ruten erhalten hat, als Vertretern des linienförmigen Elementes — die einfachste Methode der Projektion eines Körpers auf eine Fläche, die da, wo das Zeichnen noch nicht unterstützend eintreten kann, die Auffassung eines körperlichen Gegenstandes, wie z. B. eines viereckigen Körbchens, das durch Flechtarbeit hergestellt werden soll, vorbereitet und erleichtert. Dann folge das Bastflechten (das z. B. Bastkörbchen für den Garten liefern kann), das Holzspanflechten (und Verschränken), das Strohflechten und das Flechten gespaltener Ruten. Endlich das Verbinden von Stäbchen zu Netzen körperlicher Gegenstände, indem man an den Ecken Kork oder Erbsen einschaltet und in diese die Enden der Stäbchen, die nun vielleicht auch schon Kunstmaterial sein dürfen, hineinsteckt. Hier handelt es sich überall um Verwertung von Elementen, bei denen die Hauptausdehnung die Länge ist. Darauf mag die Verwertung flächenartiger Elemente folgen, zuerst etwa von Blättern, dann Verwerten von Kunstmaterial, das man als Symbol der flächenartigen Stoffe ansehen kann: Papier und Pappe. Als ganz naturgemäfse Übungen ergeben sich hier: Täfelchen legen, Falten, Ausschneiden. Jetzt treten auch die ersten Übungen in der Tonarbeit auf, die in ihrer ursprünglichsten Form keines anderen Werkzeugs bedarf als der menschlichen Hand, deren Material in ganz einzigem Mafse gefügig ist, jeder Gestaltungslaune des Bildners nachgibt, ein ganz gefahrloses Hantieren gestattet und überall leicht beschafft werden kann. Daher spielt auch schon in der Urgeschichte der Menschheit die Tonarbeit eine wichtige Rolle. Und die Art, wie in jener Zeit modelliert wurde, dürfte auch Fingerzeige geben, wie diese ersten Übungen in der Schule verlaufen müfsten: es dürfte sich dabei nicht um ein Eingehen auf Einzelheiten in der Nachbildung handeln, sondern um Auffassung und Wiedergabe allgemeiner Form- und Gröfsenverhältnisse. So kann z. B. eine menschliche Figur aus der Zusammensetzung folgender Elemente entstehen: eine kleine Tonkugel für den Kopf, ein gröfseres Tonei für den Rumpf, zwei Tonsäulen für die Füfse, zwei ähnliche für die Arme. Hauptaufgabe wäre dabei, die Gröfsenverhältnisse der einzelnen Teile richtig festzuhalten, z. B. dafs der Kopf $^1/_7$ der Körperlänge ausmacht usw. Ähnlich ist in der allerfrühesten Kunst alle Menschengestalt dargestellt worden. Man sieht, wie diese Arbeitsübungen der ersten Schuljahre im wesentlichen den Fröbelschen Beschäftigungen gleichen, nur dafs sie hier eben in die ersten Schuljahre verlegt sind, nicht in den Kindergarten.

Wir erhalten somit folgende Hauptquellen für die erste schulmäfsige Unterweisung der Kinder: vor allem sorgfältige, systematische Übung der Sinne, dann Verarbeitung der Erfahrungen und Beobachtungen, die das Kind von seinen Schulausflügen mitgebracht hat, und zwar Verarbeitung in Wort und Zeichen, sodann elementare Arbeitsübungen, die sich zunächst an selbstgesammeltes Naturmaterial anschliefsen, und auch hier wieder unterrichtliche Verarbeitung der daraus sich ergebenden Anknüpfungen, endlich intuitives Einleben in die christliche Sitte; aber zunächst noch durchaus keine synthetische Betrachtung einer Kulturstufe, weder nach ethischer, noch nach wirtschaftlicher Seite. Eine solche ambulatorische Unterweisung nebst ihren unterrichtlichen Ergänzungen könnte ganz gut die ersten zwei Jahre des Schulbesuchs umfassen.

Auf Grundlage des reichhaltigen analy-

tischen Materials, das in diesen zwei Jahren zusammengetragen werden kann, dürfte dann auch mit Erfolg die synthetische Besprechung der wirtschaftlichen Kulturstufen in Angriff genommen werden können, wenn die allseitige Erweiterung des Erfahrungskreises durch Ausflüge und fortlaufende Beobachtungen, vor allem auch im Schulgarten, die ganze Schulzeit hindurch dem Unterricht zur Seite ginge.

Haben nun die Schulausflüge ihre Pflicht bisher getan, so ist durch sie auch ein freundliches Verhältnis zur Tierwelt wenigstens angebahnt. Die Kinder haben dann vielfach Tiere im Freien beobachten gelernt, sich vielleicht selbst davon überzeugt, wie einzelne Tiere draufsen in der Flur die Polizei ausüben, haben junge oder kranke Tiere, die sie unterwegs fanden, mit nach Hause genommen, um sie aufzuziehen oder zu pflegen, haben die Brutpflege der Tiere, insbesondere der Vögel, zu verfolgen Gelegenheit gehabt und dergl. mehr. Da wird sich gewifs in ihnen auch der Wunsch regen, von solchen Tieren einzelne dauernd oder wenigstens längere Zeit um sich zu haben, anderen, insbesondere den nützlichen Singvögeln, wenigstens in der Freiheit Wohnungs- und Nistgelegenheiten zu bieten. Das alles aber erfordert Vorrichtungen mannigfachster Art, und sie herzustellen, sollte auch die Jugend möglichst bald unterwiesen werden. Will man z. B. einen Vogel — aus einem berechtigten Grunde — in Gefangenschaft halten, so gehört dazu ein Käfig; da haben wir gleich eine Aufgabe für die Werkstatt. Diese Aufgabe mufs aber möglicherweise, wie viele der Schulwerkstatt, in mehrere Unteraufgaben zerlegt und auf Schüler verschiedener Altersstufen verteilt werden, so dafs jeder der Hersteller blofs einen Teil der Aufgabe zu leisten hätte, also eine Art genossenschaftlicher Herstellung mit Arbeitsteilung. Will man die nützlichen Tiere aus der Klasse der Amphibien und Reptilien in Gefangenschaft halten, damit die Kinder sie sämtlich näher kennen lernen, so kann das bei denjenigen, die das Wasser lieben, im Aquarium geschehen, zu dem wenigstens der Inselfelsen in der Schulwerkstatt zusammen gestellt werden sollte, bei denjenigen, die das Trockne lieben, in geräumigen Kästen mit Drahtgaze; auch sie können in der Schulwerkstatt hergestellt werden.

In jedem Schulgarten sollte ferner ein von allen Seiten zugänglicher, mit Glaswänden versehener Bienenstock mit beweglichen Waben und ein Raupenkasten zur Züchtung von Schmetterlingen vorhanden sein, der Bienenstock aber nicht zum Erwerb betrieben, sondern beides zur Anschauung für die Kinder bestimmt; auch hier sollten die Kinder bei Anfertigung der nötigen Gerätschaften mit beschäftigt werden. Sehr vieles kann ferner von seiten der Kinder geschehen, um dem Vogelschutze in die Hände zu arbeiten, insbesondere durch Anfertigung von Nistkästen und von Vorrichtungen für die Winterfütterung der Vögel; die Nistgelegenheiten müssen ja bekanntlich für die verschiedenen Arten der Vögel verschieden eingerichtet werden, und so erfordert das wieder ein besonderes Studium in der freien Natur; aber das ist ja gerade das Bildende an einer solchen Aufgabe, dafs sie auch für einen nicht unwesentlichen Teil des Naturstudiums ein gewisses Ziel steckt. Solche Nistkästen im Winter anzufertigen, müfste sich jede Schulwerkstatt angelegen sein lassen, und zwar sie von allen Kindern anfertigen zu lassen, wenn vielleicht auch nicht von allen Kindern dieselben. Diese Nistkästen könnten dann im Frühjahr an das Publikum zur Aufhängung im Garten, Wald und Feld verteilt werden. Auch zu allerlei sonstiger Handreichung, die nicht gerade zur Handarbeit in dem jetzt üblichen Sinne gehört, gibt die Tierpflege Veranlassung, und man wird das in weiterem Sinne auch als erziehende Handarbeit bezeichnen dürfen.

Tritt nunmehr, nachdem das Kind etwa zwei Jahre lang so propädeutisch beschäftigt worden ist, die unterrichtliche Besprechung der Wirtschaftsstufen ein, so wird ja zunächst bei der Jäger- und Hirtenstufe auch vom Flechten und Weben gesprochen werden müssen, weil das Arbeiten sind, die auf dieser Stufe menschheitlicher Wirtschaft wirklich eine grofse Rolle gespielt haben. Das ist denn auch Veranlassung, sie modifiziert auch in den neben dem Unterrichte herlaufenden Arbeitsübungen auftreten zu lassen. Das Flechten ist nun ja schon im Vorkursus geübt, das Weben noch nicht; es ist aber durch das

Flechten schon einigermaſsen vorbereitet. Nur in Bezug auf das Material noch nicht; denn hier kommt in erster Linie Wolle und Linnen in Betracht. Wolle wird sowohl auf der Jäger- als auf der Hirtenstufe, dort als Ergebnis der Jagd, hier als Ergebnis der Viehzucht, gewonnen. Dagegen der Flachs muſs erst angebaut werden; dies geschieht im Schulgarten. An den Anbau schlieſst sich die Gewinnung der Faser aus dem Stengel. Sodann werden die Fasern zu Fäden gedreht und diese zunächst geknüpft; dem Knüpfen folgt das Stricken, zuerst das von Netzen, dann von Kleidungsteilen (Strümpfen, Müffchen usw.). Hierauf das Häkeln. Stricken und Häkeln wären natürlich als Teile der weiblichen Berufsarbeit den Mädchen zuzuweisen. Endlich versuche das Kind in der Weise, wie man Fäden zu Flechtwerk verbindet, auch Gewebe herzustellen. Es wird bald einsehen, wie schwierig das ist, und damit ist die Einführung des Handwebestuhls als notwendig nachgewiesen. Auf der Hirtenstufe tritt nun auch die regelmäſsige Herstellung von Kleidungsstücken (Pelz-, Leder-, Wollkleidern) durch Nähen in den Arbeitskreis der Menschheit ein, weil erst die Viehzucht die nötigen Rohstoffe in genügender Menge liefert; daher tritt hier in den Arbeitsübungen der Schule die Näharbeit auf, ebenfalls wieder für die Mädchen, aber im wesentlichen auf Leinwand- und Wollzeug beschränkt; nur versuchsweise werde einmal das Nähen desjenigen Stoffes geübt, der vielleicht vom Menschen zuerst genäht worden ist, des Pelzwerks und Leders. Auf der Stufe des Hirtenlebens werden auch zuerst Produkte der Tonarbeit, und zwar Gefäſse, in gröſserer Ausdehnung vom Menschen benutzt; denn die Aufbewahrung und weitere Behandlung der Milch erfordert eigene Gefäſse, die nicht immer Ledergefäſse sein können; daher auch in den Arbeitsübungen dieser Stufe Fortsetzung der Tonarbeit, die übrigens auch auf der Jägerstufe geübt worden sein muſs, da gerade sie eine langjährige und sorgfältig zerlegte Übung erfordert.

Auf der Stufe des Ackerbaues erweitert sich die Kulturarbeit vor allem um zwei neue Arbeitsgebiete: die Bodenarbeit und die Holzarbeit. Die Holzarbeit schlieſst sich deswegen naturgemäſs an den Ackerbau an, weil mit dem Roden des Waldbodens bald auch die Benutzung des durch Rodung erhaltenen Holzes ein Gegenstand der menschlichen Betriebsamkeit wird. Zum Hause, das der Ackerbauer braucht, und das übrigens selbst vorwiegend ein Holzbau ist, gehört auch Hausgerät, und die Kulturgeschichte weist überall nach, daſs mit bäuerlichen Zuständen auch eine ausgedehnte Benutzung des Holzes für Herstellung des Hausgeräts und der Wohnung verbunden ist. Auch die Anfänge der Metallarbeit könnten hierher gezogen werden; doch weiſs man aus der Kulturgeschichte, daſs sogar noch im Mittelalter nicht einmal für das Hauptgerät des Bauern, den Pflug, überall Metall verwendet wurde: der Slawe bediente sich noch zu einer Zeit, wo der Deutsche schon längst mit Eisen pflügte, des hölzernen Hakenpfluges, allerdings nicht zum Vorteil seines Betriebes. Da also die Verwendung des Metalls in der menschlichen Wirtschaft auf dieser Stufe noch nicht eigentlich beherrschend auftritt, sondern in den nächsten Stufen, bei der vollständigen Sonderung der gewerblichen Berufe und einem Arbeitsideal, das gerade in der Ausbildung dieser Gewerbe besteht, so wird es zweckmäſsig sein, die Metallarbeit, wenigstens der Hauptsache nach, der folgenden Stufe zuzuweisen. Dagegen weist der Ackerbau direkt auf die Bodenarbeit und somit auf den Schulgarten hin.

Der Schulgarten ist der Inbegriff aller derjenigen mannigfaltigen und teilweise umständlichen Vor- und Einrichtungen, die nötig sind, um einmal der Arbeit an der Pflanzenwelt alle diejenigen erziehenden Momente für die Schule abzugewinnen, die sich ihr abgewinnen lassen, sodann aber auch der erziehenden Tierpflege, dem Tierschutze und dem Naturleben des Kindes einen Mittelpunkt zu schaffen. Wie alle komplizierte Tätigkeit hat aber auch diese ihre elementaren Vorstufen, und gerade die Schule hat überall die Pflicht, diese Vorstufen aufzusuchen und von ihnen auszugehen. Dahin gehört vor allem, daſs die Jugend auf den Schulausflügen gewöhnt wird, wildwachsende Pflanzen mit nach Hause zu nehmen, damit sie dort entweder im Schulzimmer oder im Schulgarten weiter kultiviert werden und zwar zunächst mit

den allereinfachsten Hilfsmitteln. Nachdem das Kind sich in dieser ursprünglichen Form der Pflanzenzucht etwas heimisch gemacht hat, kann es ihm erlaubt werden, im Schulgarten auch andere Pflanzen zu kultivieren. Der Schulgarten soll aber gemäfs dem soeben formulierten Zwecke Material aus allen drei Naturreichen enthalten: aus dem Pflanzenreiche Anschauungs- und Versuchsmaterial, d. h. Arbeitsbeete für die ganze Schule und für das einzelne Kind; aus dem Tierreiche Anschauungsmaterial — das sich im Garten teils von selbst einstellen wird, teils aber auch eigens in ihn zu verpflanzen ist — und Objekte für die Tierpflege und den Tierschutz: Aquarium, Wohnkästen für verschiedene Tiere aus der Klasse der Reptilien und Amphibien, Vogelkäfige, Nistkästen, Fütterungsvorrichtungen für die Vögel im Winter, nach Möglichkeit auch einzelne Gelasse für gröfsere Tiere, die im Volksbewufstsein eine besondere Rolle spielen, Raupenkasten und Schaustock für Bienenzucht; aus dem Mineralreiche, überall im Garten verstreut, Anschauungsmaterial und instruktive Stücke von Gesteinen und einzelnen allgemein verbreiteten, schön kristallisierenden Mineralien, damit die Kinder wenigstens eine Ahnung bekommen von der Fülle der Schönheiten, die auch dieses Naturreich enthält; endlich Anschauungsmaterial für die Witterungskunde und für die natürliche Zeitmessung durch die Sonne (meteorologische Instrumente, Sonnenuhr).

Die Arbeiten der Kinder im Schulgarten zerfallen in solche, die die Pflanzenwelt, und in solche, die die Tierwelt zum Gegenstande haben; in beiden Fällen handelt es sich entweder um Pflege oder um Beobachtung. Sonach sind zu unterscheiden: Pflege und Beobachtung von Pflanzen, Pflege und Beobachtung von Tieren. Die Pflege und Beobachtung von Tieren wurde oben schon soweit erwähnt, als es in einer kurzen Skizze, wie die vorliegende, möglich ist. Es bleibt nur noch die Pflege und Beobachtung der Pflanzen kurz zu besprechen. Diese Arbeit eignet sich für Knaben wie für Mädchen gleich gut; nur ist bei der Verteilung der betreffenden Arbeiten Rücksicht zu nehmen auf die Natur der beiden Geschlechter. Den Knaben werden also diejenigen Gartenarbeiten zuzuweisen sein, die auch im Hausgarten der Besitzer, nicht die Hausfrau ausführt, den Mädchen die übrigen. Auch zu Werkstattarbeiten für die Knaben gibt die Gartenarbeit Veranlassung und zwar gerade zu solchen, die sich mit recht einfachen Hilfsmitteln (oft nur mit dem Messer) ausführen lassen. So können die Knaben angeleitet werden, die Beete mit Draht einzufassen, Schutzkörbe für den Fufs der Bäume herzustellen, Stäbe zu schnitzen, Pflanzentäfelchen herzurichten, Saatkästen anzufertigen, Stangen zum Anbinden der Bäume, Stäbchen für hochwachsende Kräuter, Gestelle für Spalierbäume, Kästen für Sämereien usw. zu liefern. Ebenso kann die Tonarbeit auf Anregung durch den Schulgarten rechnen: es können Blätter, Blüten und Früchte, sowie ganze Zweige in Ton nachgebildet werden, ganz abgesehen von der reichen Anregung zu Stilisierungen aller Art, die das Pflanzenmaterial des Gartens zuläfst. Und aufserdem kommen auch hier wieder zu den Arbeiten, die sich auf die eigentliche Kultur der Pflanzen beziehen, noch eine ganze Anzahl anderer, die zur Beobachtung des Pflanzenreichs gehören und die ebenfalls mancherlei Handbetätigung erfordern. An diese Beobachtungen schliefsen sich dann die Arbeiten zur Orientierung in Raum und Zeit, also fortlaufende Beobachtungen an den Gesteinen und an der Sonnenuhr, sowie die Anfänge der praktischen Mefskunst. Diese propädeutischen Mefsübungen geben zugleich einen der naturgemäfsen Eingänge zur wissenschaftlichen Betrachtung der Raumgröfsen. Die für die ersten Mefsübungen nötigen Werkzeuge fertigen die Kinder in der Schulwerkstatt und zwar jedes Jahr neu. Es gehören dazu: Signalstangen, Mefsstangen, Mefstisch, Mefskette, Mefstischlot, Horizontalkreis, Visierrohr, Horizontallineal, Tiefenlineal, Höhenlineal, Setzwage.

Wenn man festhält, nach wievielen verschiedenen Richtungen die Schulgartenarbeit die Kinder anregt, so wird man über ihre Wichtigkeit nicht leicht zu hoch denken können. Sie ist zunächst die einzige unter den aus den grofsen Arbeitsgebieten der Menschheit abgeleiteten Arbeitsübungen, um die sich eine ganze Erziehungsaufgabe selbständig und unab-

hängig herum gruppieren läſst, die man auch in Wirklichkeit schon öfter in den Mittelpunkt einer ganzen Erziehung gestellt hat (man denke an den ausgezeichneten Versuch dieser Art, den Fellenbergs Gehilfe Wehrli in dessen Anstalt so glänzend durchführte) und die gerade in den schwierigsten Fällen (da, wo es sich um die Erziehung verwahrloster Kinder handelt) noch heute eine groſse Rolle spielt. Das kommt aber daher, weil eben die Gartenarbeit in ganz hervorragendem Maſse den Willen, das Gefühl und den Intellekt bildet. Den Willen bildet die Gartenarbeit vor allem dadurch, daſs sie eben Arbeit ist, und als solche auch die disziplinierende Kraft besitzt, die jeder Arbeit inne wohnt, aber der Gartenarbeit ganz besonders; dann aber auch dadurch, daſs sie mehr als manche andere Arbeit Vorbilder liefert für das, was der menschliche Wille der Natur abzugewinnen vermag, daſs sie so Selbstvertrauen erweckt und anfeuernd auf den Arbeiter einwirkt. Das Gefühl bildet sie dadurch, daſs lediglich schon durch den bloſsen Vorgang des Arbeitens sich eine ganze Anzahl von sog. formalen Gefühlen beim Arbeiter einstellen (Gefühl des Gelingens, der Hoffnung, der Erwartung, der Befriedigung nach wohlvollbrachtem Tagewerk), ferner aber auch dadurch, daſs auch die höheren Gefühle (die ästhetischen, sympathetischen, ethischen und sozialen) bei der Gartenarbeit und teilweise sogar schon beim bloſsen Aufenthalt im Garten reiche Nahrung finden. Die Vorstellungswelt des Kindes wird bereichert durch wertvolle Kenntnisse aus den verschiedenen Gebieten der Naturkunde und durch wichtige Anschauungen über den Zusammenhang in der ganzen Natur, und dies alles erfolgt im unmittelbaren Verkehr mit der Natur selbst, mit der lebenden Natur und mit der ganzen Natur. Auſserdem dient die Gartenarbeit der Einführung des Kindes in ein sehr wichtiges Gebiet des wirtschaftlichen Lebens; sie führt aber auch zu anderen Arbeitsgebieten ungezwungen hinüber: so zur Werkstattarbeit, indem der Schulgarten zu seinem Betriebe auch allerlei Erzeugnisse der menschlichen Handarbeit braucht, zu deren Anfertigung hier die Kinder eine unmittelbare Veranlassung haben, während nicht umgekehrt von der Werkstattarbeit zur Gartenarbeit eine Brücke führt; zur Tierpflege und zum Tierschutze, deren Objekte sich ja zum Teil von selbst im Garten einstellen werden; und indem sie auf die naturgesetzlichen Grundlagen des Pflanzenbaues achten lehrt, sogar zur Anstellung von Versuchen, die zum Begriff des Schullaboratoriums gehören; sie ermöglicht ferner ein Zusammenarbeiten beider Geschlechter an einer gemeinsamen Aufgabe und auſserdem einen vollkommenen Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, indem sie gestattet, leichtere Arbeiten mit schwereren abwechseln zu lassen und indem sie auch ein Gegengewicht gegen einseitige geistige Belastung schafft; sie bietet weiter eine solche Mannigfaltigkeit von Arbeiten, daſs hier jüngeren wie älteren Kindern die ihren Körperkräften angemessenen Arbeiten zuerteilt werden können, und sie ist endlich von allen Arbeitsübungen, die wir gefordert haben, mit Ausnahme der Schulwanderungen die einzige, die wesentlich im Freien betrieben werden kann, ein gesundheitlicher Vorzug, der bei der Wertung pädagogischer Maſsnahmen heutzutage doppelt ins Gewicht fällt.

So sehr wir aber vom pädagogischen Standpunkte die Gartenarbeit auch schätzen mögen, die handwerkliche Arbeit, wie sie in der menschlichen Entwicklung auf die Stufe des Landbaues folgt und wie sie ihr pädagogisches Abbild in der Schulwerkstatt finden soll, wird sie doch nie ersetzen können. Diese handwerkliche Arbeit weist viele Elemente von eigenartigem Werte auf. Die verschiedenen Methoden der Bearbeitung des Rohmaterials und die Organisation der zünftischen Arbeitsgenossenschaft sind es, die hier hauptsächlich in Betracht kommen. Die Schulwerkstatt hat sich aber zunächst zu erinnern, daſs sie mit Rücksicht auf die von den einzelnen Handwerken verwandten Arbeitsstoffe die Handwerke in wenige gröſsere Gruppen zusammenfassen lassen, und aus jeder Gruppe hat sie nun wieder nur so viele Vertreter herauszuheben, als in ihr verschiedene Arbeitsrichtungen zum Ausdruck kommen.

Von vornherein ausgeschlossen sind Handwerke, deren Erzeugnisse vorwiegend wegen anderer Eigenschaften geschätzt

werden, als wegen der Handgeschicklichkeit, die sich darin ausspricht, in deren Erzeugnissen namentlich die Handarbeit zurücktritt gegen das Material (so z. B. die Handwerke des Müllers, Bäckers, Fleischers und Brauers). Weiter solche, die eine reinliche Bearbeitung des Materials nicht gestatten oder zu viele Hilfsapparate erfordern (z. B. Gerberei und Färberei). Die Rohmaterialien dieser beiden Gruppen geben dagegen sehr wertvolle Übungen für das Schullaboratorium ab: die Prozesse des Backens, Brauens, Fleischkonservierens, Gerbens und Färbens. Aber auch innerhalb der übrig bleibenden Handwerke ist die Auswahl abermals einzuschränken. Da sich nämlich die in Betracht kommenden Stoffe in wenige gröſsere Gruppen zusammenfassen lassen, so handelt es sich nur um eine Vertretung dieser Gruppen, nicht der einzelnen zu ihnen gehörigen Handwerke. Es bilden nun aber Bast, Stroh, Ruten, Rohr und Draht die Gruppe der Flechtstoffe; Wolle, Flachs, Hanf, Baumwolle, Seide usw. die Webstoffe; Zeuge, Leder, Pelzwerk usw. die Gruppe der Nähstoffe; Ton, Wachs, Gips, Papiermaché usw. die plastischen Stoffe; Marmor, Kalkstein, Sandstein, Granit, Syenit u. a. die Materialien der Steinbildhauerei; die Edelsteine und Halbedelsteine die Materialien der Juwelierarbeit; die eigentlichen Bausteine die Materialien des Baumeisters; Holz das Material für die Holzhandwerker im weitesten Sinne des Wortes (Zimmerleute, Tischler, Wagner, Glaser, Böttcher, Drechsler usw.); hornartige Stoffe (Horn, Knochen, Hartgummi, Celluloid u. a.) die Materialien für Kunstdrechsler und verschiedene andere Kunsthandwerker; Metall das Material für die Metallarbeiter im weitesten Sinne (Schmiede, vom Grobschmied bis zum Goldschmied, Schlosser, Klempner, Gelbgieſser u. a.); Papier und Pappe das Material für Buchbinder und für Papierarbeiter aller Art; endlich Glas das Material für Glasbläser, Glasschleifer, Glasätzer, Glasmaler, Glaser und verschiedene andere Handwerker, meist Kunsthandwerker.

Von diesen Gruppen sollten zunächst die der Flechtstoffe und der plastischen Stoffe schon deswegen in der Schulwerkstatt nicht unvertreten bleiben, weil sie — ganz abgesehen von ihrer Wichtigkeit für die menschliche Wirtschaft — die einzigen Materialien sind, die sich schon unter der noch mit keinem Werkzeug bewehrten Hand des Menschen gestalten lassen: zur Flechtarbeit wie zur Tonarbeit braucht man auſser dem Rohstoffe ursprünglich weiter nichts als eine geschickte Hand, und hier wieder hat die Tonarbeit vor der Flechtarbeit den Vorzug, daſs gerade ihre hervorragendsten Erzeugnisse (freie Figuren) nie mit der Maschine hergestellt werden können, während auch das Flechten neuerdings der menschlichen Hand abgenommen und der Maschine übertragen worden ist. Die Flechtarbeit dagegen hat das vor der Tonarbeit voraus, daſs mit ihr, wenn sie auch auf Fäden ausgedehnt wird, ein allgemeines Verständnis auch für die Webarbeit, die Knüpfarbeit (Stricken) und die Näharbeit gewonnen ist, wenigstens soweit dieses Verständnis mit der Natur des Fadens zusammenhängt. Die Formarbeit in Holz aber in die Schule aufzunehmen, wird die Erziehung durch die Überlegung genötigt, daſs der Jugend Gelegenheit gegeben werden muſs, über die Eigentümlichkeiten eines soviel verwandten Materials durch eigene Arbeit Erfahrungen zu sammeln. Das Kind muſs lernen, wie man Holz hobelt, sägt, raspelt, feilt, bohrt, abdreht, wie man eine Holzoberfläche verschönert und wie man zwei Holzstücken entweder durch Reifen oder Bänder, durch Einzinken, Nageln, Zusammenschrauben, Leimen oder Kitten verbindet. Es wird dabei selbstverständlich eisernes Werkzeug angewandt werden; aber um den Fortschritt ermessen zu lernen, der in dieser Anwendung eisernen Werkzeugs liegt, sollte die Jugend auch einmal eine Bearbeitung des Holzes mit steinernem Werkzeuge wenigstens versuchen. Die moderne Form der Steinarbeit gehört entweder dem Gebiete des Bauwesens an und ist deswegen von der Schule auszuschlieſsen, oder aber, sie verwendet, wie die Edelsteinarbeit, zu kostbares und schwierig zu behandelndes Material, oder endlich, sie verfolgt, wie die Steinbildhauerei, lediglich künstlerische Zwecke, die für die Schule unerreichbar sind. Dagegen spielt die Steinarbeit in einer sehr ursprünglichen Form eine groſse Rolle in der Urgeschichte der Menschheit,

und soweit sie hier eigentümliche Methoden aufweist, sollte sie von der Schule nicht ganz vernachlässigt werden. Doch wird es sich empfehlen, den Kursus der urgeschichtlichen Bearbeitungsmethoden nicht zu früh auftreten zu lassen, sondern erst die Metallarbeit zu einiger Fertigkeit durchzubilden, ehe die urgeschichtlichen Arbeitsmethoden, die an die Geschicklichkeit der Hand schon gröfsere Anforderungen stellen, angewandt werden dürfen. In vielen Fällen wird es auch genügen, wenn die Kinder so arbeiten sehen, ohne selbst zu arbeiten. Die Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern dürfte nach dieser Richtung folgende sein: zuerst werde Holz mit Metall, dann Stein mit Metall, dann Metall mit Metall, dann Holz mit Stein, dann Stein mit Stein, dann Holz mit Holz bearbeitet; darnach würde also der Versuch des Feuerbohrers, der für die Menschheit so folgenreich gewesen ist, die Arbeiten der Schulwerkstatt abschliefsen. Die Metallarbeit darf in der Schulwerkstatt nicht fehlen, weil sie, abgesehen von der Wichtigkeit des Metalls für die menschliche Wirtschaft, wiederum eine ganze Zahl eigentümlicher Arbeitsmethoden aufweist: das Hämmern, Schweifsen, Treiben, Falzen, Nieten, Löten, Giefsen. Es ist bei der Metallarbeit gerade das so einzigartig, dafs in diesem Falle der Arbeitsstoff sich gerade im glühenden Zustande am besten verarbeiten läfst. Die Papier- und Papparbeit nehmen wir in die Schule zwar auf, aber nicht etwa deshalb, weil sie neue Probleme der Bearbeitung böte, die aufserhalb der Flechtarbeit und Holzarbeit lägen; denn dafs Papier und Pappe geflochten werden können, haben sie mit den eigentlichen Flechtstoffen gemein; dafs sie geschnitten werden können, mit jeder vegetabilischen Faser, insbesondere auch mit jeder dünnen Holzplatte; dafs sie gehobelt werden können, ist auch nichts wesentlich Neues; wie man ferner mit Leim zwei Papierflächen aneinander haften machen kann, so auch zwei Holzflächen, und wenn es für Papier noch besondere Klebmittel gibt, so haben ähnliche auch Holz, Glas und Metall. Auch dafs die Oberflächen von Papier und Pappe sich mit Leichtigkeit verzieren lassen, ist diesen Materialien nicht ausschliefslich eigen. Dagegen spielt das Papier im modernen Leben und insbesondere auch in dem der Schuljugend eine so grofse Rolle, dafs die Schulwerkstatt eine genauere Bekanntschaft mit dessen Bearbeitung zu vermitteln nicht wird ablehnen können. Diese Bekanntschaft hat sich namentlich auch darauf zu richten, dafs die Kinder ihre gewöhnlichen Hefte selbst herstellen lernen. Selbstverständlich ist das aber nicht die einzige Aufgabe für dieses Arbeitsgebiet der Schulwerkstatt. Die Glasarbeit endlich ist auch für die Schulwerkstatt in Anspruch zu nehmen, soweit es sich um Verarbeitung des Glases handelt, nicht um seine Darstellung. Die Bearbeitung des Glases hat ihre eigentümlichen Elemente und erfordert eine eigene Geschicklichkeit. Während das Glas mit den Metallen gemeinsam die Eigenschaften der Schmelzbarkeit und Giefsbarkeit, sowie der Politurfähigkeit hat, unterscheidet es sich doch von ihnen wiederum vor allem durch seine gröfsere Sprödigkeit; zu den plastischen Stoffen aber gehört es in gewissem Sinne deshalb, weil es in zähflüssigem Zustande zwar nicht der Hand allein, wohl aber der als Blasebalg wirkenden Lunge in Verbindung mit der Hand in fast alle Formen folgt. Sodann erhält es noch einen hohen Arbeitswert dadurch, dafs man es auf die mannigfaltigste und geschmackvollste Weise farbig verzieren und dafs man es aufserdem schleifen und polieren kann. Daher spielen denn die Produkte der Glasbläserei und Glasschleiferei unter den Schmuckgegenständen und Ziergeräten eine hervorragende Rolle. Seinen besondern Wert für die Schule erhält das Glas aber dadurch, dafs es bei der Herstellung von Apparaten für das Schullaboratorium gar nicht mehr entbehrt werden kann.

Die Stufe der bürgerlichen Arbeit, die in der Schulwerkstatt nach ihrer handwerklichen Seite verfolgt werden soll, bietet aber in ihren modernen Formen so viele neue Elemente von gemeinsamer Natur, jedoch nicht handwerklicher Art, dafs die Schulwerkstatt sich völlig ungenügend erweist, auch in sie einzuführen. Diese gemeinsamen Elemente führen vor allem zurück auf die Lehre von den Kräften und nicht weiter zerlegbaren Stoffen der Natur, auf Physik und Chemie. Wir erhalten somit als Ergänzung des Unterrichts auf dieser

Stufe ein selbständiges Arbeitsgebiet, das sich wesentlich an Physik und Chemie anschliefst, ein Arbeitsgebiet übrigens, das gerade diesen beiden Wissenschaften von jeher am willigsten zugestanden worden ist. Man hat sich eben gesagt, dafs es ohne fleifsige Übung in den Untersuchungsmethoden der Physik und Chemie, ohne häufiges, zweckbewufstes Umgehen mit den Apparaten, Geräten und Hilfsmitteln des physikalischen und chemischen Laboratoriums nicht möglich ist, sich ein Verständnis physikalischer und chemischer Tatsachen und Theorien anzueignen. Wir sind daher auch berechtigt, dieses Arbeitsgebiet der Schule als Schullaboratorium zu bezeichnen. Aufser den Versuchen aus der Physik und Chemie würden zum Begriffe des Schullaboratoriums auch gehören die elementaren Versuche aus der Pflanzenphysiologie, die die Grundlage für das Verständnis des Pflanzenlebens bilden und die elementaren Beobachtungen aus dem Gebiete der Witterung, wenn sie auch nicht gerade in einem besonderen Raume der Schule, sondern im Schulgarten angestellt werden. Denn die beiden Grundsäulen der Naturwissenschaft sind eben Beobachtung und Versuch; Versuch da, wo in gewissen Naturerscheinungen die wirksamen Einflüsse uns unverständlich bleiben oder von uns ganz übersehen werden. Da müssen eben die Bedingungen, unter denen etwas geschehen soll, abgeändert werden, damit daraus der Einflufs der einzelnen Umstände erkennbar werde. Sowohl das Beobachten, wie das Versuchen will gelernt sein, weil die geistige Verarbeitung sowohl der Beobachtungen wie der Versuche leicht auf Irrwege führen kann. Man ersieht daraus, welche wichtige, anders gar nicht zu lösende Aufgaben dem Schullaboratorium zufallen. Es soll die verschiedenen Methoden der experimentellen Forschung oder des induktiven Denkens anwenden und alle Kautelen üben lehren, die man beim naturwissenschaftlichen Schliefsen zu nehmen hat. Je nach der Natur der vorliegenden Aufgabe soll der Zögling Bedingungen zusammensetzen, vereinfachen, mit Rücksicht auf Nebenumstände abändern, kurz Erscheinungen disponieren lernen, an einer Reihe zweckmäfsig ausgewählter Versuche soll er von der Beobachtung zunächst zu dem durch sorgfältige Induktion ermittelten empirischen Gesetze, von da zur Hypothese und durch sie zur Theorie fortschreiten, womöglich sogar mit elementar-mathematischer Begründung dieser Theorie.

Was soeben vom Schullaboratorium verlangt wurde, ist ja natürlich das äufserste Ziel, das ihm auf der obersten Stufe der höhereren Erziehungsschule gestellt werden könnte. Aber das Schullaboratorium hat, wie alle anderen Arbeitsübungen, auch seine Elementarstufe. Wo bei der unterrichtlichen Vertiefung in die früheren Kulturzustände der Menschheit Arbeitsprobleme auftreten, die zu elementaren Betrachtungen in der Naturlehre einladen, da findet das Schullaboratorium seine ersten Aufgaben vor. Beim Schiefsen der Fische ergibt sich z. B. die Notwendigkeit, Versuche über die Lichtbrechung im Wasser anzustellen. Und so unzählige andere Beispiele. Man vergleiche dazu mein Buch: Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule S. 193—195. Es geht aus den dort angeführten Beispielen — die übrigens keineswegs das Gebiet erschöpfen sollen — hervor, wie gewisse Arbeitsprobleme zu gewissen naturwissenschaftlichen Versuchen geradezu auffordern.

Tritt man nun der Verwirklichung dieser Versuche näher, so ersieht man sofort, welche ausgezeichnete Vorschule für die Ausführung derselben gewisse Werkstattarbeiten sein müfsten. Fertigkeiten in der Bearbeitung des Glases, des Holzes, der Metalle, des Korks, des Kautschuks, im Leimen, Kitten, Löten, Firnissen, müfsten den Zwecken des Schullaboratoriums sehr zu statten kommen und die Herstellung von allerlei instruktiven Apparaten wesentlich erleichtern. Man soll aber daraus nicht folgern, dafs das Schullaboratorium durch die Schulwerkstatt überflüssig gemacht werden könnte. Bei den Werkstattarbeiten ist die Arbeit an den verschiedenen Materialien und der Gebrauch verschiedener Werkzeuge Selbstzweck. Hier handelt es sich darum, einen Stoff nach technischen und ästhetischen Rücksichten so zu gestalten, dafs dabei die Geschicklichkeit der menschlichen Hand richtig zum Ausdrucke kommt. Für die Zwecke des Schullaboratoriums aber soll ein Arbeitsprodukt

ohne besondere Rücksichtnahme auf seine ästhetische Angemessenheit hergestellt werden, lediglich als ein Mittel, um mittels desselben die Natur zu einer Antwort auf eine an sie gerichtete Frage zu zwingen. Zugleich geht auch aus der Aufgabe des Schullaboratoriums hervor, wie wichtig es ist, dafs die Geschicklichkeit der Hand beim Zöglinge nicht blofs überhaupt, sondern auch möglichst früh ausgebildet werde. Je früher dies nämlich geschieht, um so früher wird derselbe befähigt sein, sich durch eigene Versuche an der Lösung der Rätsel zu beteiligen, die die Natur darbietet. Schon die Spiele der Jugend weisen darauf hin, wie gern das Kind allerlei Gerät zusammenstellt; man denke an Pfeil und Bogen, an die Knallbüchse, die Schleuder, den Rindenkahn, die Weidenpfeife, den Drachen, die Nufsschale mit Schnappholz u. ä. Von solchem Gerät, das sich das Kind selbst gefertigt hat, müfste natürlich ausgegangen werden, wenn man in ihm die Lust rege machen wollte, auch andere Apparate anzufertigen.

Bei dieser Ausgestaltung der Aufgaben des Schullaboratoriums handelt es sich aber nicht blofs um eine unterrichtlich-methodische Anordnung der Laboratoriumsarbeiten, sondern es ist dabei auch zu berücksichtigen, dafs gerade die Periode der Schulzeit, wo das Schullaboratorium seine gröfste Tätigkeit zu entfalten haben wird, auch diejenige ist, wo der Zögling dem Anschlusse seiner Schulerziehung am nächsten steht. In dieser Periode soll er mehr und mehr gewöhnt werden, selbständig mit eigenem freien Entschlufs in die Aufgaben seiner Erziehung fördernd einzugreifen, sich selbständig Ziele zu stecken und selbständig für Erreichung dieser Ziele diejenigen Mittel anzuwenden, die er nach reiflicher Überlegung für die besten halten mufs. Auf solche Selbständigkeit soll ja allerdings beim Zöglinge schon vom Beginne seiner Erziehung an hingearbeitet werden; es ist aber doch nicht zu verkennen, dafs sie jetzt ganz besonders betont werden mufs. Jetzt mufs der Zögling selbst feststellen, was zu tun ist, wie es zu tun ist und warum es so und nicht anders getan werden mufs. Aber ist es nicht genug, dafs die Schüler jetzt selbständig den Weg bezeichnen, auf dem vorzugehen ist, sondern sie sollen ihn nun auch wirklich selbst gehen lernen. Sie sollen sich, wo es irgend angeht, auch — und zwar immer mit den einfachsten denkbaren Mitteln — die Apparate selbst anfertigen, mittels deren die zur Veranschaulichung eines Naturgesetzes dienenden Naturerscheinungen hervorgerufen werden können. Dann wird in gemeinsamer Arbeit der Klasse gewissermafsen ein Feldzug gegen die Natur entworfen, als wenn sie den Tatbestand herauszugeben erst gezwungen werden müfste, wobei der Lehrer nur als Feldherr seine Truppen disponiert, indem er den einzelnen Abteilungen selbständige Unteraufgaben zur Lösung zuweist. Damit rückt man nach und nach dem Problem immer näher auf den Leib, bis schliefslich durch eine gemeinsame Aktion die endgültige Lösung gewonnen wird. Auch hier gilt also die Strategie: getrennt marschieren, vereint schlagen! So kommt neben der Selbständigkeit der einzelnen Schüler auch die Gemeinsamkeit der Arbeit zur Geltung, und das ist ein wichtiges Moment für die Gestaltung aller hier geforderten Arbeitsübungen, also auch der Schulwanderungen, der erziehenden Tierpflege, des Schulgartens und der Schulwerkstatt. Für diese andern Arbeitsgebiete wurde auf die Wichtigkeit dieses Prinzips schon früher hingewiesen (Bd. II, S. 570, Sp. 2). In allen diesen Gebieten ist, um der Gemeinsamkeit der Arbeit für die Erziehung nun auch abzugewinnen, was ihr abgenommen werden kann, auch auf eine Art genossenschaftlicher Gliederung der Arbeit hinzuwirken. Die Schüler sollen der Arbeit nirgends als viele einzelne gegenüberstehen, die untereinander keinen Zusammenhang haben, sondern als eine wohlgegliederte Arbeitsgenossenschaft, wo jeder nach dem Mafse seiner Kräfte und seiner Begabung zum Gelingen des Ganzen beizutragen hat, als eine Genossenschaft, die auch eine genossenschaftliche Ehre und ein genossenschaftliches Verantwortlichkeitsgefühl vertritt.

Sehen wir jetzt zu, welche Arbeitsgruppen im grofsen und ganzen zu den Gebieten der einzelnen Arbeitsstoffe gehören. Von der Flechtarbeit, Webarbeit und Näharbeit ist schon oben (S. 894) gesprochen worden.

Von der Tonarbeit ist zu bemerken,

dafs auch hier von den einfachsten Verhältnissen ausgegangen werden sollte: die Hand zunächst unbewehrt, die Tonarbeit also zuerst lediglich Fingerarbeit; dann Arbeit mit einer vom Baume gebrochenen Modellierrute, deren Unvollkommenheit sich bald herausstellen wird und deren Verbesserung wenigstens versucht werden soll, endlich Arbeit mit dem modernen Modellierholze. Neben dem Tonmodellieren soll das Tonschneiden nicht vernachlässigt werden.*) Durch das Tonschneiden werden Gegenstände gewonnen, die von ebenen Flächen begrenzt sind (u. a. z. B. auch kristallographische Körper), durch Modellieren solche, deren Begrenzung krumme Flächen bilden: zunächst Blätter, die sich wenig über die Fläche erheben, dann Körper auf konstruktiver Grundlage (z. B. Apfel auf Grundlage der Kugel), dann Verbindungen beider, darnach Kompositionen, endlich Stilisierungen. Als Vorbereitung erfordert die Tonarbeit eine schulmäfsige Entwicklung von Raumvorstellungen, wie sie durch das Legen von Bausteinen in vorzüglicher Weise gefördert wird. Die Darstellung von Körpern, also das Hochmodellieren, sollte hinter der Darstellung von Flächen, also dem Flachmodellieren, nicht zu weit zurückbleiben. Dem Modellieren gehe immer ein analysierendes Zeichnen voraus.**) Auch das Ausschneiden in Papier ist eine zweckmäfsige Vorübung, wenigstens für das Auffassen der Umrisse; es soll daher vor dem Flachmodellieren geübt werden. An das Modellieren, das wegen seiner besonderen Wichtigkeit durch die ganze Schulzeit fortzusetzen ist, schliefst sich das Gipsformen als diejenige Tätigkeit, die das Mittel an die Hand gibt, die modellierte Form auch für die Vervielfältigung festzuhalten. Im Anschlufs an die Tonarbeit kann auch noch in Wachs oder Plastilin (Kunstwachs) modelliert werden.

Die Holzarkeit sollte mit ganz einfachen Übungen im Gebrauche des Messers beginnen. Welche Mannigfaltigkeit der Erzeugnisse sich dabei erzielen läfst, geht aus dem in dem Literaturverzeichnis angeführten Kalbschen Buche hervor. Daran hätten sich zu schliefsen: die Arbeit an der Schnitzebank, die eine besondere Wichtigkeit für ländliche Verhältnisse hat, die Holzverbindungsarbeiten (eigentliche Tischlerei), die Holzdrechselei, das Holzstechen und Holzschnitzen, nach Möglichkeit auch die Einlege- und Laubsägearbeit, die letztere allerdings nur soweit, als sie nicht die Gesundheit gefährdet. Nach der Tischlerei, nicht vor derselben, wird die Laubsägearbeit hier deshalb aufgeführt, weil sie erst dann ihren pädagogischen Wert erhält, wenn sie auch die Zurichtung des Materials mit in ihren Bereich zieht. Die Holzdrechselei hat in der Schulwerkstatt hauptsächlich die Aufgabe, die Darstellung der für das praktische Leben so wichtigen Rotationskörper zu ermöglichen. Wird dabei die Drehbank mit dem Fufse in Bewegung gesetzt, so hat das allerdings seine schweren hygienischen Bedenken; diese werden sich aber beseitigen lassen, wenn eine mechanische Triebkraft verwendet wird, die den Dreharbeiter des Tretens mit dem Fufse überhebt. Allerdings bliebe dann immer noch die Gefahr, dafs der Drehstahl einmal springen und den Arbeiter verletzen könnte. Vielleicht läfst sich aber das Herstellen der Rotationskörper aus Holz dadurch überflüssig machen, dafs es ermöglicht wird, sie aus Ton und mit einem Drehholz anstatt einem Drehstahl herzustellen. Zu diesem Zwecke müfste allerdings die Drehscheibe des Töpfers entsprechend umgestaltet werden (horizontale Achse statt vertikaler) und es würde auch nötig sein, den Ton vorher eigens zu präparieren.

Papier- und Papparbeit beginnen selbstverständlich mit dem Falten und Falzen des Papiers; darauf folgt das Heften, das

*) Von der Herstellung der abstrakten geometrischen Formen, wie sie sich als Produkte des Tonschneidens ergeben, kommt man neuerdings mehr und mehr ab, schon deshalb, weil sie zu wenig haltbar sind. Entsprechend der Umgestaltung des Zeichenunterrichts, durch den zweifellos die Versuche im Modellieren zu jeder Zeit stark beeinflufst worden sind, wird auf dem Gebiete des Modellierens jetzt der Hauptwert auf das Freihandformen nach Naturobjekten gelegt werden müssen.

**) Bei dem heutigen Stande der Methodik kann diese Forderung nicht mehr aufrecht erhalten werden; die Mehrzahl der Methodiker entscheidet sich im Gegenteil dafür, das Modellieren dem Zeichnen vorausgehen zu lassen, da letzteres eine gröfsere Abstraktion voraussetzt.

Überziehen von Pappflächen mit Deckpapieren, das Einbinden von Büchern und das Verbinden von Pappflächen zu allerlei gerad- und krummflächigen Behältern, sowie das Verzieren der gefertigten Arbeiten (Bücher, Kästen, Schachteln, stereometrische Körper, Mappen usw.).

Die Metallarbeit beginnt mit dem Biegen von Draht zu allerlei Gegenständen, die in der Schule gebraucht werden können, beschäftigt sich dann mit der Behandlung von Blech (Schneiden, Biegen, Löten, Falzen usw.), wobei besonders das Löten in den Vordergrund tritt, und sollte unter allen Umständen auch leichtere Aufgaben der Schmiederei in Angriff nehmen, weil nur bei dieser Arbeit diejenigen Eigenschaften des Metalls hervortreten, die es für die menschliche Wirtschaft so aufserordentlich brauchbar machen.

Die Glasarbeit endlich erstreckt sich auf das Schneiden, Schleifen, Bohren, Blasen und Ziehen des Glases, woran sich unter Umständen das Schleifen von Halbedelsteinen schliefsen könnte.

Da das Glas ohne Zweifel nach seiner Struktur das feinste der zur Verarbeitung kommenden Materialien ist, dessen Struktur sich überdies durch die Bearbeitungsmethoden aufserordentlich stark ändert (z. B. der sehr elastische, fein ausgezogene Glasfaden im Vergleich zu der äufserst spröden und harten Glasträne!), so wird die Glasarbeit als technische Übung besonders hoch zu schätzen sein. Aufserdem hat sie eine grofse Bedeutung im Sinne der Ausführungen des folgenden Abschnittes.

**12. Verschiedene Richtungen, nach denen Handarbeitserzeugnisse für die Schule Bedeutung haben.** Wenn nun aber auf diese Weise auch im allgemeinen die Arbeitsgebiete festgelegt sind, so fehlt doch noch sehr viel, dafs man auch im einzelnen anzugeben vermöchte, wie innerhalb der einzelnen Kulturstufen und innerhalb der einzelnen Gebiete eine Aufgabe auf die andere zu folgen hätte. In dieser Beziehung befindet sich die Theorie des Handarbeitsunterrichts bei ihrem gegenwärtigen Stande noch am Anfange ihrer Untersuchungen, und blofs im allgemeinen lassen sich die Gesichtspunkte herausheben, die für die pädagogische Wertung dieser Handarbeiten in Betracht zu kommen haben.

Über ihre Bedeutung für die sog. Regierung der Kinder ist schon im 2. Bande gesprochen worden. Sie dienen aber aufserdem auch dem Unterrichte und der Zucht. Dem Unterrichte können sie dienen, indem sie entweder zu Unterrichtsvorstellungen, die schon vorhanden sind, die Anschauung liefern, oder indem sie neue Unterichtsvorstellungen gewinnen helfen, der Zucht, indem sie, ohne in diesem Falle spezielle Rücksicht auf den Unterricht zu nehmen, die Kinder nach Mafsgabe ihrer Kräfte überhaupt für das gemeine Beste in Bewegung setzen. Läfst man z. B. in der Geographie aus Ton allerlei geographische Individuen, wie isolierte Berge, Täler, tief eingerissene Schluchten, Tafelländer usw. modellieren, so vermag man damit Vorstellungen zu veranschaulichen, die im Unterrichte behandelt sind. Ähnlich, wenn ich so die Reliefkarte der Heimat von den Kindern modellieren lasse, nachdem sie durch häufige Exkursionen mit der Gegend vertraut geworden sind. Solche Veranschaulichungen sind noch in manchen andern Unterrichtsgegenständen denkbar: aufser in der Geographie vor allem auch in der Geschichte (Kulturgeschichte), in der Geometrie und in den verschiedenen Zweigen der Naturkunde (Sammlungen verschiedener Art, zu den verschiedenen Naturreichen gehörend).

Einen ganz anderen Zweck hat ein Erzeugnis der Handarbeit, wenn es z. B. dazu verwandt wird, den Zahlbegriff aus der direkten, mit arbeitender Beschäftigung verbundenen Anschauung der üblichen Mafse zu ermitteln, wie das in der Beustschen Schule in Zürich geschieht (s. Literatur). Dem Wesen nach dasselbe sind diejenigen Handarbeitserzeugnisse, die ihrem Begriffe nach zum Schullaboratorium gehören, also Apparate zur Gewinnung physikalischer Gesetze, wie sie vielfach von Schülern ganz selbständig gearbeitet werden, oder Apparate für das Verständnis elementarer Vorgänge aus dem Gebiete der Pflanzenphysiologie.

Die Handarbeit, die im Dienste der Schule stehen will, hat aber das Kind auch für das allgemeine Beste in Bewegung zu setzen. Wenn z. B. Bücher oder Hefte der jüngern Schüler defekt geworden sind, so sollten die älteren, soweit sie mit Papp-

:it umzugehen wissen, angehalten wer-
, sie auszubessern. Auch neue Hefte
die jüngeren können sie liefern, so
;e diese in den Geheimnissen des Hef-
noch nicht Bescheid wissen. Für die
ule selbst können die Papparbeiten
Schülern Behälter verschiedener Art
rn: Kästen zum Aufbewahren von
eralien, Gesteinen, Konchylien, zoo-
schen und botanischen Objekten, Glas-
en für wertvolle Präparate u. v. a. In
n diesen Fällen handelt es sich nicht
ı darum, schon vorhandene Unterrichts-
stellungen durch das in Betracht kom-
ıde Erzeugnis der Handarbeit zu ver-
tlichen oder neue zu gewinnen — hier
vielmehr bei Herstellung eines solchen
eugnisses lediglich der Wille des Kindes
einen Zweck in Bewegung gesetzt
den, der aufserhalb der ausschliefslichen
derung des eigenen Wohls liegt. Ähn-
liegt die Sache, wenn die Holzarbeit
den Schulgarten Saatkästen, Etiketten,
e, Gestelle für Bäume, Nistkästen usw.
rt.

Selbstverständlich würde nun jede Ar-
sübung, die verlangt, dem Erziehungs-
e eingefügt zu werden, zunächst unter
n dieser Gesichtspunkte zu fallen haben;
andrerseits gehören nicht alle Arbeiten,
unter einen dieser Gesichtspunkte fallen,
on deshalb ohne weiteres in den Lehr-
hinein, denn dieser hat noch mit einer
zen Anzahl anderer Rücksichten zu
nen. Da wird zunächst die Art der
ule in Betracht zu ziehen sein: die
üler der niederen Erziehungsschule
ks- und Bürgerschule) haben ein an-
s Durchschnittsalter, als die der höheren
ehungsschule, und da mit dem anderen
chschnittsalter an und für sich auch ein
erer Durchschnitt an körperlicher und
tiger Kraft bei dem Zöglinge gegeben
so verlangt schon dieser Gesichtspunkt
verschiedene Auswahl von Arbeits-
ngen für beide Schularten, ganz abge-
n davon, dafs auch das Erziehungsziel
Volksschule auf eine ganz andere
ale Schicht berechnet ist, als das der
eren Erziehungsschule, und abgesehen
ferner davon, dafs in diesen beiden
alen Schichten durchschnittlich auch
verschiedene Vererbungsgesetze herr-
n, so dafs ein Kind des Volkes eine
Mitgift ganz anderer Art mit auf seinen
Lebensweg zu bekommen pflegt, als ein
Kind derjenigen Stände, die zur Haupt-
sache die höhere Schule bevölkern. Es
braucht das durchaus keine schlechtere
Mitgift zu sein — gerade in Bezug auf
Vererbung von Geschicklichkeiten, wie sie
für den Betrieb von Handarbeit in Be-
tracht kommen, ist ein solches Kind oft
besser ausgestattet, als ein Kind der sog.
besseren Stände, und auch in geistiger Be-
ziehung vielfach nicht schlechter. Ferner
wird sehr viel davon abhängen, wieviele
aufsteigende Klassen eine Schule zählt; je
weniger es deren sind, um so mehr wird
natürlich die ganze Bildung, und so auch
die Handarbeit, ins Enge gezogen werden
müssen, obgleich andrerseits gerade eine
Schule von wenigen Stufen — die doch
im allgemeinen auf eine tiefstehende soziale
Schicht der Eltern hinweisen wird — die
Anlagen eines Kindes auch in Bezug auf
Handarbeit doppelt sorgfältig entwickeln
müfste, weil oft genug unter solchen Um-
ständen die Schulbildung das einzige Erbe
ist, das die Eltern dem Kinde ins Leben
mitgeben können. Das alles wird also
jedenfalls auf die Auswahl dessen, was der
Handarbeitsunterricht in den einzelnen
Schulen zu bieten hat, mit von Einflufs
sein. Aber auch nachdem die Auswahl
festgestellt ist, verlangt noch manches andere
eingehende Überlegungen. Gesetzt z. B.,
man habe sich für eine im Handarbeits-
unterrichte anzufertigende Darstellung der-
jenigen Körper, die in der Stereometrie
besprochen zu werden pflegen, entschieden;
da bieten sich nun folgende Möglichkeiten
dar: solche Körper können hergestellt wer-
den aus Pappe, Holz, Ton, Blech und
Draht. Welches von diesen Materialien
soll man nun wählen? Und so in zahl-
reichen ähnlichen Fällen. Glücklicherweise
sind wir jetzt wenigsens in der Lage, die
technischen Schwierigkeiten zu übersehen,
die in jedem einzelnen dieser Materialien
liegen. Die für die einzelnen Arbeitsgebiete
(Holzarbeit usw.) von der Leipziger Lehrer-
bildungsanstalt des Deutschen Vereins für
Knabenhandarbeit aufgestellten Lehrgänge
erlauben uns das mit Sicherheit abzuschätzen.
Es bleibt aber auch dann immer noch
vieles zu bedenken. Wenn man z. B.
daran festhält, dafs ein grofser Teil dieser

Handarbeiten dazu dienen soll, vorhandene Unterrichtsvorstellungen zu verdeutlichen oder neue zu gewinnen, so ist damit doch ihre Herstellung der Zeit nach insoweit festgelegt, als dieselbe keinesfalls später stattfinden darf, als zu der Zeit, wo diese Erzeugnisse der Handarbeit gerade im Unterrichte gebraucht werden. Verträgt sich diese zeitliche Festlegung aber mit der Rücksicht auf die technische Fertigkeit, die zur Herstellung dieser Sachen erfordert wird? Sind die Zöglinge zu der Zeit, wo die Arbeiten gebraucht werden, auch technisch weit genug vorgerückt, um sie herstellen zu können? Wenn sie aber erst zu einer Zeit hergestellt werden sollen, wo die Zöglinge dazu technisch weit genug sind, dann müfste doch unter Umständen ihre Besprechung an eine andere, spätere Stelle des Lehrplans gelegt werden. Soll man nun überhaupt der Rücksicht auf technischen Fortschritt, also einem lediglich fachlichen Gesichtspunkte, soviel Einflufs einräumen, dafs er unter Umständen den ganzen Lehrplan der theoretischen Fächer über den Haufen zu werfen vermöchte? Die Ausgleichung dieser einander widerstrebenden Prinzipien, der technischen Anforderungen des Handarbeitsfaches und der pädagogischen Anforderungen des Lehrplans, dürfte wohl das schwierigste Problem bei der pädagogischen Ausgestaltung dieser Arbeitsübungen sein. Wenn es nun auch für die Lösung dieses Problems keine allgemeine Formel gibt, sondern die besonderen Verhältnisse dabei sorgfältig in Betracht gezogen sein wollen, so kann doch soviel gesagt werden, dafs es keinesfalls dem einzelnen technischen Fache erlaubt sein darf, den ganzen Lehrplan zu bestimmen. Man mufs doch annehmen, dafs die Aufstellung des Lehrplans für die theoretischen Fächer so erfolgt ist, dafs er ganz gewissenhaft aus dem Erziehungsziel und speziell dem Unterrichtsziel abgeleitet worden ist. Er bildet also den unverrückbar festen Rahmen, in den sich alles einfügen mufs. Jedes einzelne Fach hat gegenüber der speziellen Erziehungsaufgabe lediglich eine dienende Stellung. Wenn also einmal der Lehrplan für die theoretischen Fächer festgelegt worden ist, so hat der Handarbeitsunterricht zuzusehen, wie er sich in dem ihm zugewiesenen Raume am zweckmäfsigsten einrichtet, d. h. so, dafs der technische Fortschritt des einzelnen Handarbeitsfaches den wenigsten Schaden erleidet. Ein Auskunftsmittel, durch dessen Anwendung unter Umständen ein solcher Schaden vermieden werden kann, ist schon oben angedeutet. Wo man die Wahl zwischen mehreren Herstellungsarten eines Körpers hat, wähle man diejenige Art der Herstellung, die sich unter solchen Umständen mit den besten Gründen rechtfertigen läfst. Und wenn nun einmal die Kinder eine Arbeit herstellen müssen, der sie — wenn man die Sache vom Standpunkte des technischen Fachmannes betrachtet — noch nicht durchaus gewachsen sind und bei der also die erzielte Leistung technisch anfechtbar erscheint, so kann diese selbe Leistung, vom erzieherischen Standpunkte betrachtet, vielleicht doch ganz wertvoll sein, und sie ist es sicher dann, wenn das Kind in die Arbeit die ganze Hingabe seines Willens hineingelegt hat. Liegt der Fall umgekehrt so, dafs die Arbeit nach technischer Richtung zwar vollständig genügt, dafs aber der, der sie leistete, noch viel Besseres hätte zu stande bringen können, wenn er mit der ganzen Hingabe seines Willens daran gearbeitet hätte, so verdient ihr Hersteller trotzdem kein Lob, weil er eben Besseres leisten konnte. Bei der pädagogischen Beurteilung kommt es eben in erster Linie nicht auf den äufseren Erfolg, den äufseren Wert der Arbeit an, sondern auf den Willenszustand des Arbeitenden. Um aber nun technisch ungenügende Leistungen gleichwohl möglichst zu beseitigen, sei ganz besondere Aufmerksamkeit darauf verwandt, dafs man den angestrebten Zweck jederzeit mit den einfachsten Mitteln zu erreichen, d. h. die Herstellung möglichst zu vereinfachen sucht. Ein Beispiel dafür sei die Art der Herstellung physikalischer Apparate seitens der Schüler. In der Art, wie diese Apparate gewöhnlich hergestellt werden und wie ihre Herstellung in den Büchern gelehrt wird, sind sie immer noch zu kompliziert. Es wird da immer noch zu viel »mit Hebeln und mit Schrauben« operiert. Statt dessen brauchen wir für pädagogische Zwecke eine sog. Physica pauperum, die selbst noch aus gebrauchten Korken, abgesprengten

Flaschen, weggeworfenen Drähten, Zigarrenkästen, Zwirnrollen u. a. Nichtigkeiten, die umsonst zu haben sind, lehrhafte Apparate herzustellen versteht.

Aus alledem geht hervor, daſs jeder Lehrplan für die einzelnen Gebiete der Handarbeit innerhalb des Lehrplans einer bestimmten Schule stets Kompromisse zwischen sehr auseinandergehenden Forderungen darstellen wird; so schwierig es nun aber auch sein mag, solche Lehrpläne aufzustellen, ebenso dankbar wird es sein, und ebenso notwendig für die Ausgestaltung unserer Schulen in der Richtung, daſs sie den Gegensatz zwischen Schule und Leben immer mehr auszugleichen suchen.

**13. Handarbeit und Nebenklassen.** Zur Ausgleichung dieses Gegensatzes dürfte aber noch eine andere Einrichtung beizutragen ganz wesentlich berufen sein. In seiner Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte stellt Ziller die Forderung auf, daſs den Hauptklassen der Erziehungsschulen Nebenklassen beigegeben werden müſsten. »Die Hauptklassen, welche den vornehmsten Teil der Lehranstalt ausmachen sollen, haben den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen und den erziehenden Unterricht mit den pädagogischen Unterrichtsweisen zu übernehmen. Die Nebenklassen, denen die nicht pädagogischen Unterrichtsweisen zukommen, müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen, und den Grund legen für den berufsmäſsigen Unterricht, der dann selbst entweder in den speziellen Bildungsanstalten, den Berufsschulen, oder in der Praxis des Lebens erteilt wird, der jedoch nicht vor Vollendung der allgemeinen Bildung, soweit sie durch die Erziehung zu erreichen ist, also nicht vor dem Schlusse der Erziehungszeit eintreten darf.« Ziller verlangt diese Nebenklassen für alle Erziehungsschulen, niedere wie höhere, weist ihnen wöchentlich etwa 4—5 Stunden zu und will, daſs sie von der Zeit an besucht werden, wo im Zöglinge »die zwar noch nicht in allen Fällen feste, aber doch ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben und den Übergang in bestimmte Lebensverhältnisse gewöhnlich hervorzutreten pflegt«. Er meint, daſs dieser Zeitpunkt für den Volksschüler etwa mit dem zurückgelegten zehnten, für den Zögling der höheren Schule nicht gelehrten Charakters (Realschüler, Realgymnasiasten und Oberrealschüler) mit dem zurückgelegten zwölften und für den Gymnasiasten mit dem zurückgelegten vierzehnten Jahre anzunehmen sei. Diesen Nebenklassen weist er eine ganze Anzahl von Übungen zu, die sämtlich den Unterricht der Hauptklassen nach sehr verschiedenen Richtungen, aber immer in dem angegebenen Sinne zu ergänzen haben sollen; zu ihnen gehören nun für die niedere Erziehungsschule auch Übungen in Handarbeit, von denen er aber ausdrücklich fordert, daſs sie für die zukünftige Berufsarbeit immer nur einen propädeutischen Charakter tragen dürfen.

Eine solche Einrichtung würde nun zunächst gestatten, daſs in der Handarbeit zwischen den Bedürfnissen der ländlichen und denen der städtischen Volksschulen unterschieden werden könne. Den ländlichen Schulen würden als wichtigste Handarbeiten landwirtschaftliche Beschäftigungen auf einem Stück Gartenland oder Feld zuzuweisen sein, und zugleich müſsten die Schüler solcher Schulen angeleitet werden, wie sie ihre Geräte und Werkzeuge auszubessern und zu erneuern, auch wie sie im spätern Leben an den Gebäuden ihres Hofes und dem Zubehör ihrer Grundstücke kleine Reparaturen und Verbesserungen vorzunehmen hätten. Nebenher hätten zu gehen Übungen in den verschiedenen Veredelungsarten, in der Baumpflege, im Säen, Pflanzen, Jäten usw., im Ausmessen und Aufnehmen, Einteilen und Begrenzen des Grundstückes, in der Prüfung und Unterscheidung des Bodens, im Erkennen und rationellen Behandeln der wichtigsten Kultur- und Nutzpflanzen, der Unkräuter und der landwirtschaftlichen Hilfsstoffe, kurz in allen Arbeiten, die oben (S. 895 und 896) für den Schulgarten gefordert wurden. Für städtische Volksschulen würden sehr zweckmäſsig Übungen im Gebrauche der bei der Holz- und Metallarbeit vorwiegend verwandten Werkzeuge vorzunehmen sein und zwar an Aufgaben, wie sie in der Sphäre des gemeinen Mannes liegen; daneben aber auch z. B.

Übungen im Modellieren von einfachen Ornamenten, wie sie heutzutage an allerlei Handwerksarbeiten so vielfältig verwandt werden. Es handelt sich bei diesen Arbeiten aber keineswegs um die Art der Unterweisung, wie sie dem zukünftigen Holz- oder Metallarbeiter als Handwerkslehrling erteilt wird, sondern um eine allgemeine Vorbereitung auf den Betrieb handwerklicher Arbeit überhaupt. Wenn nun aber auch im allgemeinen für solche Schulen eine Beschränkung dieser Übungen auf die Arbeit in Holz und Metall wegen der überwiegenden Wichtigkeit gerade dieser Materialien angezeigt erscheint, so würde das doch nicht hindern, dafs nicht unter Umständen auch noch andere Arbeiten betrieben werden könnten, wenn sie in den am Orte vertretenen Industrien besonders verwendbar wären: Flechtarbeit, Papierarbeit, Drechselei in Holz, Horn u. a. Materialien, Glasarbeit u. ä., ohne dafs sich indessen diese Arbeiten in die speziellen technischen Einzelheiten der betreffenden Industrien einlassen dürften. Auch für die Mädchen soll in den Nebenklassen entsprechend ihrer zukünftigen Berufsarbeit gesorgt werden; da aber dieser Gegenstand nicht zu unserem Thema gehört, so gehen wir hier nicht näher auf ihn ein. Alle diese Arbeiten der Nebenklassen müfsten nun aber so betrieben werden, dafs die einfachsten Elemente, Formen und Handgriffe besonders stark hervortreten; nach und nach aber wären sie doch so zu verknüpfen und zusammenzusetzen, wie sie ein zusammenhängender geschäftlicher Betrieb auch aufweist. Dagegen wären alle erschwerenden Komplikationen, alle zu künstlichen Verbindungen, alle technischen Spezialitäten aus diesen Übungen möglichst auszuscheiden. Vor allem vermieden werden müfste bei dieser Einrichtung die Zuspitzung und Beschränkung der Übungen auf die für ein einzelnes Handwerk oder eine einzelne Industrie erforderliche Handfertigkeit, wie sie umgekehrt gerade für eine Werkstatt, in der Handwerkslehrlinge zu lernen haben, und für die unter Umständen sich auf die Lehrlingsbildung aufsetzende Fachschule charakteristisch ist.

Man wird zugeben müssen, dafs in dieser Idee der Nebenklassen Ziller der deutschen Schule ein noch ungehobenes Vermächtnis hinterlassen hat. Der Gedanke ist äufserst fruchtbar und der allgemeinen Zustimmung gewifs in weit höherem Grade sicher, als der Zillersche Lehrplan im allgemeinen. Gleichzeitig ersieht man aber auch, wie die Idee der Nebenklassen auch ihrerseits auf die Notwendigkeit hinweist, den Schulunterricht schon von seinem Beginn an durch verschiedenartige Arbeitsübungen zu ergänzen. Ohne solche schon mit den ersten Schuljahren ins Werk zu setzende Ergänzungen würden auch die Nebenklassen in der Luft schweben.

**14. Handarbeit und die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen.** In den vorangehenden Ausführungen hat uns vorwiegend das Problem beschäftigt, wie für die Erziehungsschule im allgemeinen die Handbildung pädagogisch auszugestalten sei. Suchen wir nun aber Fühlung mit den wirklich vorhandenen Schulen für allgemeine Bildung zu gewinnen, so sehen wir bald, dafs es reine Erziehungsschulen gar nicht gibt: weder die Volksschulen, noch die verschiedenen Arten der Realanstalten, noch die Gymnasien sind im stande, die Idee der Erziehung rein auszuprägen, ohne dafs sich in ihre Ausgestaltung Rücksichten auf die sozialen, kirchlichen, staatlichen und gemeindlichen Kreise einmischen, inmitten deren eine Schule zu wirken hat. So ist z. B. gerade die Idee der Nebenklassen entsprungen aus der Rücksicht auf die Brauchbarkeit des Zöglings im späteren öffentlichen Leben. Aber auch davon abgesehen wird unsere Zusammenstellung für einige Arten von Schulen zu viel, für andere zu wenig bieten; zu viel für die verschiedenen Abarten der Volksschulen, zu wenig für einzelne Arten der höheren Schulen, insbesondere die höchsten unter den Realanstalten. Freilich findet man die Handarbeit bisher nur in verschwindend wenigen der höheren Schulen vertreten, in engster Verbindung mit dem Unterrichte kaum in einer einzigen; aber das darf uns nicht abhalten, immer wieder zu betonen, dafs auch die Jugend der höheren Schulen nicht ohne eine pädagogische Schulung der Hand heranwachsen sollte, weil eben eine gewisse Ausbildung der Handgeschicklichkeit zur allgemeinen geistigen Ausbildung

des Menschen notwendig hinzugehört (s. Erziehung zur Arbeit, Bd. II, S. 18). Es kann auch nicht zweifelhaft sein, dafs sich diese Handbildung ebenfalls an die unterrichtliche Vertiefung in die wirtschaftlichen Kulturstufen anzuschliefsen haben wird, wenn man eben an dem Grundsatze festhält, dafs aller Unterrichtsstoff nach kulturhistorischen Stufen anzuordnen ist und dafs Unterrichtsvorstellungen und Übungen der Zucht nicht zusammenhangslos nebeneinander stehen dürfen, sondern dafs sie gegenseitig zueinander konzentriert sein müssen.

Wenn wir nun zunächst die Besprechung der Kulturstufen in den höheren Schulen nicht gelehrten Charakters in Betracht ziehen, so würde aus unserem Standpunkte folgen, dafs sie sich nicht auf das heimatliche Material, wie die niedere Erziehungsschule, zu beschränken, sondern dafs sie auch das aufserheimatliche Material assoziierend herbeizuziehen hätten, um so nach und nach die Weltarbeit in ihrem gegenwärtigen Bestande, wenigstens ihren wesentlichsten Elementen nach, begreifen zu lehren. Es würde sich also für diese Arten von Schulen beispielsweise darum handeln, auf der Jägerstufe auch die Arbeit derjenigen Völker des Erdballs zu durchdenken, die gegenwärtig noch Jagd und Fischerei treiben, auf der Nomadenstufe würde entsprechend die Wirtschaft der europäischen und aufsereuropäischen Nomaden und Halbnomaden, auf der Stufe des Ackerbaues würden die verschiedenen Formen von Ackerbau und Viehzucht, wie sie innerhalb und aufserhalb Europas vorkommen, eingehendere Besprechung finden müssen. Auch die Stufe der kleinbürgerlichen Beschäftigung bedarf einer Erweiterung durch aufserheimatliches Material, und es wäre hier insbesondere die in vieler Beziehung so hervorragende Handindustrie des Ostens (China, Japan, Indien, Türkei) herbeizuziehen. Die letzte Stufe trägt ohnedem ein entschieden internationales Gepräge. In der höheren Schule gelehrten Charakters wird die Besprechung auf allen Stufen mit Ausnahme der letzten vor allem die entsprechenden Verhältnisse des Altertums mit zu verwerten haben. Die handarbeitlichen Übungen würden sich in den Realanstalten gegenüber denen der Volksschule vor allem zu erweitern haben durch Herstellung von Arbeitererzeugnissen, die sich zur Verdeutlichung der gerade in den höheren Erziehungsschulen ausschliefslich behandelten Teile der Mathematik und zur Anstellung von noch viel eingehenderen Versuchen aus den Gebieten der Physik und Chemie eignen würden. Ähnliches gilt auch für das Gymnasium, das aufserdem noch in der Unterstützung des Kunstverständnisses durch Modellieren der Stilelemente verschiedener Epochen ein äufserst dankbares Gebiet finden würde, wie das seinerzeit in der leider aufgelösten Gymnasialklasse des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena geschehen ist.

**15. Handarbeit und Lehrlingsbildung.** Schon in dem Artikel »Erziehung zur Arbeit« (Bd. II, S. 575 u. 576) suchten wir nachzuweisen, dafs die seitherige Art der Lehrlingsbildung vielfach ungenügend sei. Das dort im Literaturverzeichnis aufgeführte Werk von P. Scheven, Die Lehrwerkstätte, sei für das Studium der ganzen Frage dem Leser nochmals angelegentlich empfohlen (Vergl. auch Jahrb. d. V. f. wissensch. Päd. XXVIII, S. 221—240). Es wurde aber in dem Artikel auch bemerkt, dafs man neuerdings vereinzelt anfange, mit der Lehrlingsbildung in richtigere Bahnen einzulenken, und es wurden Veranstaltungen erwähnt, die man in verschiedenen Gattungen von Betrieben getroffen hat, um gerade den praktischen Teil der Lehre, die eigentliche Erziehung zur gewerblichen Arbeit, zweckmäfsiger zu gestalten. Dagegen wurde dort auf die theoretische Seite der Lehrlingsbildung nicht eingegangen. In dieser Beziehung scheint nun einer der Hauptmängel der zu sein, dafs im allgemeinen kein naturgemäfser Übergang zwischen der Schullehre und der Gewerbslehre hergestellt ist: die Schulbildung bricht für den gewerblichen Lehrling durchschnittlich zu jäh ab, die Unterweisung in der gewerblichen Handarbeit fängt ebenso durchschnittlich zu jäh an. Es wäre nicht das geringste Verdienst von Nebenklassen im Sinne Zillers, dafs sie hier zweckmäfsige Übergänge schaffen würden. Aber auch wenn solche überall an die Volksschulen angegliedert würden, so bliebe doch immer noch zu wünschen, dafs nun auch während der Lehrzeit ein

gesünderes Verhältnis zwischen Praxis und Theorie des Handwerks hergestellt würde. Damit kommen wir auf die Gestaltung der Fortbildungsschulen.

Am günstigsten liegen die Verhältnisse immer noch da, wo man, wie in grofsen Städten, Fachklassen für einzelne Gewerbe, oder, wie in vielen mittleren Städten, Fachklassen wenigstens für ganze Gruppen solcher Gewerbe (Holzarbeiter, Metallarbeiter, Bauhandwerker usw.) eingerichtet hat, oder wo, wie in Ackerbaudörfern, der Umstand, dafs die vielleicht weit überwiegende Mehrzahl der Bewohner eben Ackerbau treibt, eine einfache Gestaltung des Lehrplans zuläfst. In kleinen Städten findet man oft nicht einmal solche Fachklassen für ganze Gruppen von Gewerben, wobei allerdings nicht verschwiegen werden darf, dafs eine solche Ausgestaltung der allgemeinen Fortbildungsschule zur gewerblichen ihre bedeutenden Schwierigkeiten selbst in den grofsen und mittleren Städten hat, Schwierigkeiten, die sich für kleine Städte unter Umständen so steigern, dafs sie schier unüberwindlich werden. Und diese Schwierigkeiten liegen nicht einmal immer in der Beschaffung der Geldmittel oder in der Indolenz der Gemeindevertretung, sondern vielfach auch in dem Drucke, der gegenwärtig namentlich auf dem kleineren Gewerbe lastet, und in dem Mangel an Einsicht bei den Gewerbetreibenden. Ein grofser Fortschritt wäre es jedenfalls schon, wenn, wie dies in den Leipziger Fortbildungsschulen gröfsenteils musterhaft geschieht, die theoretische Unterweisung ganz sorgfältig um den zukünftigen Beruf konzentriert würde: alle freien Ausarbeitungen, alle Rechnungen, die ganze Buchführung, die ganze Geschäftskunde, alle volkswirtschaftliche Belehrung mufs sich auf den zukünftigen Beruf beziehen, wobei natürlich dessen Beziehungen zu den allgemeinen staatlichen Verhältnissen und seine Stellung zu dem System der allgemeinen Wohlfahrt, also seine sozialpolitische Bedeutung, nicht aufser acht zu lassen, sondern vielmehr ganz sorgfältig im Unterrichte zu zerlegen wäre, um den Lehrling vor einem banausischen Versinken in Engherzigkeit zu bewahren, ihn vielmehr dafür mit Stolz auf den erwählten Beruf zu erfüllen und dafür zu sorgen, dafs er bei aller nüchternen Arbeit sich doch immer auch einen berechtigten Idealismus bewahrt. Die bürgerliche Gemeinde, der die Fortbildungsschule ja wohl überall untersteht, sollte nun allerdings auch durch die äufsere Stellung, die sie derselben gibt, zum Ausdruck bringen, wie sehr sie die Bildung der arbeitenden Klassen schätzt: dem Unterrichte müfste die genügende Zahl von Stunden zur Verfügung gestellt, wo es angeht, müfste die Fortbildungsschule einem eigenen Direktor unterstellt, der Unterricht müfste von einem eigens für diesen Zweck und für ihn ausschliefslich ausgewählten Lehrerkollegium erteilt werden, und zwar in einem eigenen Schulgebäude, das lediglich für die Fortbildungsschule bestimmt und zweckentsprechend ausgestattet wäre, und zu einer Tageszeit, wo die Schüler noch geistig frisch und nicht durch die vorangegangene Arbeit in der Werkstatt körperlich verbraucht und daher auch geistig abgespannt sind. Im Lehrplane wäre neben den theoretischen Fächern vor allem das Zeichnen, und zwar das gewerbliche Zeichnen als »die Sprache der Technik« stark zu betonen, ebenso das Modellieren. Um aber nicht blofs eine allgemeine Beziehung der theoretischen Fächer auf den Beruf, sondern selbst ein Eingehen derselben auf die einzelnen Werkstattarbeiten des Lehrlings zu ermöglichen, wären nach und nach für die wichtigeren Gewerbe Musterlehrgänge für die praktische Ausbildung der Lehrlinge auszuarbeiten und an die einzelnen Arbeiten dieser Musterlehrgänge wäre nunmehr der theoretische Unterricht genau anzuschliefsen. Für eine solche Ausbildung der Lehrlinge wären die beteiligten Kreise schon zu interessieren, wenn womöglich für jede Abteilung der gewerblichen Fortbildungsschule ein eigener Schulvorstand gewählt würde, in dem auch das beteiligte Gewerbe entsprechend vertreten sein müfste.

Wo es sich herausstellen sollte, dafs für einzelne Gewerbe die eigentliche Meisterlehre nicht diejenigen Erfolge hätte, die man im Interesse der Allgemeinheit von ihr erwarten müfste, wäre den Lehrlingen Gelegenheit zum Besuch einer sog. Ergänzungslehrwerkstätte zu geben, also einer Werkstätte, die sich die ergänzende Ausbildung der Lehrlinge zum speziellen Zwecke

zu setzen hätte. Die Lehrlingsbildung müfste erst vollendet sein, ehe der Besuch einer eigentlichen Fachschule mit vollem Tagesunterrichte folgen dürfte. Eine solche Fachschule würde auch unter dieser Voraussetzung noch genug Arbeit zu tun finden.

Hiermit am Ende unserer Betrachtung angelangt, dürfen wir wohl feststellen, dafs es an einer Ausgestaltung der Knabenhandarbeit, die erziehend gedacht und doch zugleich dehnbar genug ist, um auch für die mannigfachen Anforderungen des praktischen Lebens wenigstens eine Propädeutik zu bieten, in der Praxis unserer Schulen noch fast durchaus fehlt. Andere Völker haben uns nach dieser Richtung entschieden überflügelt. Ebenso fehlt eine richtige Verbindung der Kindergartenarbeit mit der der Schule, und nicht minder fehlen die naturgemäfsen Übergänge von der Handarbeit der Schule zu den verschiedenen Handarbeitsformen des Gewerbes. Die ganze Frage wird in Zukunft sich viel mehr Beeinflussung von seiten sozial-pädagogischer Erwägungen gefallen lassen müssen, als das bisher der Fall gewesen ist; denn es handelt sich dabei um einen Beitrag zur Bildung der grofsen Volksmassen gerade auf demjenigen Gebiete, das im Leben des gewöhnlichen Mannes ja doch die gröfste Rolle spielt und seine Lebensführung ganz wesentlich mit bestimmen hilft: fühlt er sich glücklich und auf dem Gebiete seiner gewerblichen Arbeit den Anforderungen des Geschäftes gewachsen, so braucht man auch nicht bange zu sein, dafs er sich auf die Seite der Unzufriedenen schlagen wird, deren Zahl nicht zu vermehren, sondern auf alle Weise zu vermindern die Aufgabe einer weisen Staatskunst sein sollte.

Literatur: I. Allgemeines: Defoe, Life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe. London 1719. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Kapp, Vergleichende allgemeine Erdkunde in wissenschaftlicher Darstellung. — — Fraas, Die Schule des Landbaues. 5. Aufl. München 1871. — Ebermayer, Die physikalischen Einwirkungen des Waldes. Aschaffenburg 1873. — Ratzel, Die Vorgeschichte des europäischen Menschen. München 1875. — Langethal, Lehrbuch der landwirtschaftlichen Pflanzenkunde. 5. Aufl. Berlin 1874—76. — Karmarsch, Handbuch der mechanischen Technologie. 5. Aufl. Hannover 1875—76. — Pettenkofer, Beziehungen der Luft zu Kleidung, Wohnung und Boden. 4. Aufl. Braunschweig 1877. — Erismann, Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände. 2. Aufl. München 1879. — Geyer, Der Wald im nationalen Wirtschaftsleben. Leipzig 1879. — Liburnau, Klima und Wasser. München 1879. — Joly, Der Mensch vor dem Zeitalter der Metalle. Aus dem Französischen. Leipzig 1880. — Noiré, Das Werkzeug und seine Bedeutung für die Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Mainz 1880. — Ranke, Anleitung zu anthropologisch-vorgeschichtlichen Beobachtungen. O. O. u. J. (wahrscheinlich 1880 erschienen). — Rofsmäfsler, Der Wald. 3. Aufl. Leipzig 1880. — Andree, Geographie des Welthandels. 3 Bde. Braunschweig 1881 bis 1882. — Honegger, Allgemeine Kulturgeschichte. I. Bd. Vorgeschichtl. Zeit. Leipzig 1882. — Pettenkofer, Der Boden und sein Zusammenhang mit der Gesundheit des Menschen. Braunschweig 1882. — Ratzel, Anthropogeographie. Leipzig 1882. — Roscher, Nationalökonomik des Ackerbaues und der verwandten Urproduktionen. 10. Aufl. Stuttgart 1882. — Ders., Nationalökonomik des Handels und Gewerbfleifses. 10. Aufl. Stuttgart 1882. — Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere. 4. Aufl. Petersburg 1883. — Tylor, Einleitung in das Studium der Anthropologie und Zivilisation. Aus dem Englischen. Braunschweig 1883. — Riest, Die deutsche Arbeit. 3. Aufl. Stuttgart 1884. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig 1885. — Erdmann-König, Warenkunde. 11. Aufl. Leipzig 1885. — Peschel, Völkerkunde. 6. Aufl. Leipzig 1885. — Wagner, Handbuch der chemischen Technologie. 12. Aufl. Leipzig 1886. — Ratzel, Völkerkunde. 3 Bde. Leipzig u. Wien 1886—88. — Beyer, Fr. Junge über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. In: Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Päd. XIX, 73—119. — Settegast, Die Tierzucht. 5. Aufl. Berlin 1888.

II. Schulwanderungen: Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857. — v. Babo, Spaziergänge eines Lehrers mit seinen Schülern oder Gespräche über landwirtschaftliche Gegenstände. 2 Bdchn. Frankfurt a. M. 1857—58. — Schreber, Planmäfsige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisieren. Leipzig 1860. — Schlotterbeck, Sinnenbildung, Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts. Glogau 1860. — Ziller, Zur Theorie päd. Reisen. In: Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Päd. II, 214—229. — Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Grofsstadt. In: Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Päd. V, 209—249. — Georgens, Der Volksschulgarten und das Volksschulhaus. Darin I. Abschnitt: Der Schulgarten und die Wanderungen. Berlin 1873. — Rufs, Durch Wald und Feld. 2. Aufl. Leipzig 1875. — Ders., In der freien Natur.

I. Reihe. 2. Aufl. Berlin 1876. — Kiesenwetter u. Reibisch, Der Naturaliensammler. Leipzig 1877. — Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. Bilder aus dem Insektenleben. 2. Aufl. Berlin 1878. — Lersch, Kalender des Naturbeobachters. 2. Aufl. Köln 1880. — Roſsmäſsler, Der Wald. 3. Aufl. Leipzig 1881. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. — Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig 1885. — Beust, Die pädagogische Schulreise. Zürich 1885. — In: Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule V, 1. — Finger, Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde. 6. Aufl. Berlin 1886. — Geikie: Geologie. In: Naturwissenschaftliche Elementarbücher. 3. Aufl. Straſsburg 1886. — Wagner, Entdeckungsreisen im Wald und auf der Heide. 6. Aufl. Leipzig 1887. — Marshall, Spaziergänge eines Naturforschers. Leipzig 1888. — Roſsmäſsler, Die vier Jahreszeiten. 6. Aufl. Stuttgart 1888. — Wagner, Entdeckungsreisen in Haus und Hof. 6. Aufl. Leipzig 1888. — Ders., Entdeckungsreisen in Feld und Flur. 6. Aufl. Leipzig 1888. — Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. 2. Aufl. Weimar 1889. Nebst 700 Aufgaben und Fragen. 3. Aufl. Weimar 1887. — Willkomm, Waldbüchlein. Ein Vademecum für Waldspaziergänger. 3. Aufl. Leipzig 1889. — Klasing, Buch der Sammlungen. 5. Aufl. Bielefeld 1890. — Wagner, Der gelehrte Spielkamerad. 4. Aufl. Leipzig 1891. — Lomberg, Über Schulwanderungen im Dienste des erziehenden Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Voigt, Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen. — Kraepelin, Naturstudien in Schule und Haus. Leipzig 1895. — Lange, Über Apperzeption. 5. Aufl. Plauen 1895. — O. W. Beyer, Wanderungen der Schuljugend und nationale Erziehung. In: Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 1901. — Ders., Ferienbeschäftigungen. In: Blätter für Volksgesundheitspflege. — Ders., Wandern als Mittel der Jugendbildung. In: Blätter für Volksgesundheitspflege, IV, 12 u. 13. — O. Lehmann, Naturbeobachtungen beim Wandern. In: Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 1903.

III. Tierpflege und Tierschutz: Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857. — Pösche, Das Leben der Natur im Kreise des Jahres. Braunschweig 1860. — A. u. K. Müller, Wohnungen, Leben und Eigentümlichkeiten in der höheren Tierwelt. Leipzig 1866—68. — Schwab, Das Wasserbecken im Schulgarten. In: Allgem. Schulzeitung 1877, Nr. 31. — Glaser u. Klotz, Leben und Eigentümlichkeiten der mittleren und niederen Tierwelt. 2. Ausg. Leipzig 1880. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. — Gloger, Schriften über den Vogelschutz und den Schutz nützlicher Tiere überhaupt. 1876 bis 1882, 4 Teile: I. 13. Aufl. 1882. II. 7. Aufl. 1876. III. 2. Aufl. 1880. IV. 1881. — Schwab, Wie kann der Schulgarten das wirksamste Mittel für die Propaganda des Tierschutzes werden? Vortrag. Das Referat darüber in der Zeitschrift: Die Erziehung der Gegenwart. VIII. Nr. 8. — Ratzeburg, Die Forstinsekten. 2. Aufl. Wien 1885. — Glaser, Die Kleintiere in ihrem Nutzen und Schaden für die Haus-, Land-, Garten- und Forstwirtschaft. Magdeburg 1886. — Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Teile. 6. Aufl. Gotha 1887. — Wagner, Entdeckungsreisen im Wald und auf der Heide. 6. Aufl. Leipzig 1887. — Bregenzer, Tier-Ethik. Preisschrift, herausgegeben vom Verbande der Tierschutzvereine des Deutschen Reiches. Bamberg 1894. — Grenzboten 1894, II. S. 69 ff., S. 125 ff.: Der Tierschutz. Darin: Der Tierschutz und die Jugend, S. 125 u. 126. Der Vogelschutz, S. 136—139. Zwei Vogelschutztafeln, gez. von Prof. Göring. Der Schule und dem Hause gewidmet vom Deutschen Verein zum Schutze der Vogelwelt.

IV. Schulgarten: Regel, Kultur der Pflanzen unserer höheren Gebirge, sowie des hohen Nordens. Erlangen 1857. — Hüttig, Plan für den Volksschulgarten in Kilanda. In: Koch, Wochenschrift für Gärtnerei und Pflanzenkunde. 1871. — Georgens, Der Volksschulgarten und das Volksschulhaus. Berlin 1873. — Schwab, Die österreichische Musterschule auf der Weltausstellung. Wien 1873. — Kuby, Das Volksschulhaus, mit besond. Berücksichtigung der Verhältnisse auf dem Lande und in kleinen Städten. Augsburg 1875. — Schwab, Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Frage unserer öffentlichen Erziehung. 4. Aufl. Wien 1876. — Ders., Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Wien 1878. — Jablanczy, Der Schulgarten der Volksschule am Lande. Wien 1879. — Petrasch, Kultur der Alpenpflanzen. In dem illustr. Werke: Die Alpenpflanzen nach der Natur gemalt. Leipzig 1879—84. — Kolb, Der Schulgarten. Stuttgart 1880. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1882. — Göppert, Der Königl. botanische Garten der Universität Breslau. 9. Ausg. Görlitz 1883. — Troost, Hundert wildwachsende Pflanzen aus Wald, Trift und Aue für den Blumentisch. Wiesbaden 1884. — Weiſs, Die deutschen Pflanzen im deutschen Garten. Stuttgart 1884. — Troost, Viridarium für Schule und Haus oder der botanische Blumentisch und Schulgarten. Wiesbaden 1885. — Kerner v. Marilaun, Pflanzenleben. 2 Bde. Leipzig und Wien 1887 u. 1891. — Der Schulgarten. Pläne mit erläut. Text. Preisgekrönte Arbeiten, herausg. vom Schweiz. landwirtsch. Verein. Zürich 1887. — Maresch, Der Schulgarten als landwirtschaftl. Lehrmittel an der Volksschule. Wien 1894. — Lange, Über Apperzeption. 5. Aufl. Plauen 1895. — Zeitschriften: Langauer, Der Schulgarten, jährl. 12 Nummern. Wien 1886—88 (dann eingegangen). — Becher u. Bode, Der Schul- und Hausgarten, jährl. 12 Nummern. Jetzt (1896) im dritten Jahrgang stehend.

V. Schulwerkstatt: Vergleiche das Literaturverzeichnis des vorigen Artikels.

VI. Schullaboratorium: Poppe, Der physikal. Jugendfreund. 2 Teile. Frankfurt a. M. 1811, 1813. — Kühn, Tausend Experimente der Physik und Chemie zur Unterhaltung und Belehrung. Aus dem Engl. 9 Hefte. Leipzig 1822 u. 1823. — Beschäftigungen für die Jugend aller Stände, zur Gewöhnung an zweckmäſsige Tätigkeit, zur erheiternden Unterhaltung, sowie zur Anregung des Kunst- und Gewerbesinnes. Von einer Gesellschaft Gelehrter und Erzieher. 1. Bd. Stuttgart 1834—35. — Kiſsling. Die Elemente der Naturlehre, durch die gewöhnlichsten Spiele der Jugend gelehrt. Aus dem Franz. 1. Bd. Stuttgart 1839. — Schiel, Die Methode der induktiven Forschung. Braunschweig 1865. — Arendt, Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie an niederen und höheren Lehranstalten. Leipzig 1868. — Arendt, Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre als Grundlage für eine zeitgemäſse allgemeine Bildung und Vorbereitung für jeden naturwissenschaftlichen Unterricht. Leipzig 1869. — Arendt, Materialien zum Unterricht in der Naturlehre. Leipzig 1874. — Heussi, Der physikalische Apparat. Leipzig 1875. — Frick, Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. 2. Aufl., bearb. von Lehmann. Braunschweig 1879. — Arendt, Technik der Experimentalchemie. 2 Bde. Leipzig 1880. — Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel 1880. — Stöckhardt, Die Schule der Chemie. Braunschweig 1881. — Barth u. Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld und Leipzig 1882. — Weyde, Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten. Wien 1882. — Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. Naturlehre in elementarer Darstellung, nebst Anleitung zum Experimentieren und zur Anfertigung der Apparate. 3. Aufl. Leipzig 1883. — Emsmann u. Dammer, Des deutschen Knaben Experimentierbuch. 4. Aufl. Bielefeld u. Leipzig 1885. — Lehmann, Physikalische Technik. Leipzig 1885. — Dettler, Darstellung der einfachsten Mittel und Versuche beim Unterrichte in der Naturlehre an Volksschulen. 7. Bericht über das Schullehrerseminar zu Weimar. Ostern 1885 bis 1887. — Bruhns, Die Schulwerkstätte. Wien 1886. — Magnus, Der praktische Lehrer. Hildesheim 1886. — Crüger, Die Schule der Physik. Leipzig 1887. — Weinhold, Physikalische Demonstrationen. 2. Aufl. Leipzig 1887. — Sumpf, Schulphysik. 7. Aufl. Hildesheim 1901. — Frick, Physikalische Technik, speziell Anleitung zur Ausführung physikal. Demonstrationen u. zur Herstellung von physikal. Demonstrations-Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln. 6. Aufl. von O. Lehmann. Braunschweig 1890. — Tromholt, 100 Schnurrpfeifereien. Anregende und ohne Vorübungen oder umständliche Gerätschaften von jedem leicht ausführbare Unterhaltungen für Groſse und Kleine. Nach dem Franz. 6. Aufl. Dresden 1891. — Krieg, Der praktische Experimental-Physiker. Bearb. nach Experimental Science von Hopkins. Magdeburg 1892. — Barth u. Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. 9. Aufl. Bielefeld u. Leipzig 1894. — Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894. — Götze, Schulhandfertigkeit. Leipzig 1894. — B. Donath, Physikalisches Spielbuch. Braunschweig 1902. — A. Pabst, Über den Physikunterricht im Lehrerseminar. Cöthen 1889. — H. Bohn, Physikalische Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum. Berlin 1902. — E. Dennert, Das chemische Praktikum. 2. Aufl. Leipzig 1903. — K. Noack, Aufgaben für physikalische Schülerübungen. Berlin 1905.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Die 2. Auflage wurde herausgegeben und durch Zusätze vermehrt von

Leipzig. A. Pabst.

## Handarbeitsunterricht der Knaben

### Geschichte und gegenwärtiger Stand in Deutschland

1. Anregungen. 2. Praktische Verwertung derselben. 3. Die Industrieschulen des 18. Jahrhunderts. 4. Die Handarbeit in den Philanthropinen. 5. Rückgang der Bewegung. 6. Weitere Ausbildung der Theorie. 7. Die Bewegung in den Fünfzigerjahren des 19. Jahrh. 8. Die Bewegung in den Siebziger- und Achtzigerjahren und ihr Fortgang bis zur Gegenwart. 9. Jetziger Stand des Arbeitsunterrichts in Deutschland. 10. Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Schule.

**1. Anregungen.** Vereinzelte Äuſserungen über die Bedeutung der technischen Arbeit für die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen sind vielfach anzutreffen und könnten wohl aus jedem Zeitalter angeführt werden. Das Verdienst jedoch, zuerst dieses Thema im Zusammenhange allgemein pädagogischer Erörterungen behandelt zu haben, gebührt dem pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts.

Aus früherer Zeit sei eine Äuſserung Zwinglis erwähnt, die sich in seiner 1523 erschienenen pädagogischen Abhandlung »Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint« findet, und die in einer Übersetzung aus dem Jahre 1526 lautet: »Also wolt ich das alle menschen, doch fürnemlich die, die das wort Gottes zeuerkünden (zu verkünden) verordnet werdend, nit anders meyntind, dann daſs sy nienen (nirgends) dann in der alten Massilier statt wonen

müſstind: die nieman in irer statt zeburger (zum Bürger) der keyn Handwerck kond damit er sich neeret, vfnamend. Wo das wäre, wurde der müssigang ein wurtzel vnnd somen (Samen) alles mutwils vertriben, vnd wurdind vnsere lyb gar vil gsünder, langwiriger (dauerhafter), vnd stercker werden« (Israel, Sammlung selten gewordener päd. Schriften, Nr. 4, S. 13). Von Gerold Mayer, dem Stiefsohne Zwinglis, dem diese Schrift gewidmet war, wird auch berichtet, daſs er für seinen Hausstand oft zu Schneidemesser, Meiſsel, Hobel und Axt gegriffen habe.

Rabelais erzählt in seinem berühmten Werke »Gargantua und Pantagruel« (Buch I, Kap. 23 u. 24), daſs der Königssohn Gargantua von seinem Erzieher veranlaſst wurde, sich bei Regenwetter zur Stärkung des Leibes mit Heubinden, Sägen, Holzspalten und Garbendreschen, aber auch mit Malerei und Schnitzkunst zu beschäftigen. Um das im Unterricht Gelernte praktisch anzuwenden, verfertigten Erzieher und Zögling tausenderlei kleine, zierliche geometrische Instrumente und Figuren und bauten vielerlei kleine Automaten.

Der erste Pädagoge, der die Ausbildung der Hand als einen wesentlichen Bestandteil der allgemeinen Bildung auffaſste, war

Comenius.

»An erster Stelle«, heiſst es in der »Didactica magna«, »möge man die Erkenntnis der Dinge, an zweiter das Gedächtnis, an dritter Sprach- und Handfertigkeit bilden« (D. XVI 37). In der »Scholae pansophicae delineatio« rechnet er die »Verfeinerung der Hand« mit zu den »primären Studien« d. h. denjenigen, welche Wesen, Kern und Inhalt der Bildung enthalten (Abschnitt 60). »Die Hand«, heiſst es weiter in dieser Schrift, »wird in Bewegungen und gewissen Tätigkeiten geübt, zunächst damit das Kind sie in der Gewalt hat und auf Verlangen seiner Vernunft zu bewegen weiſs, sodann damit es seine Arbeit ohne bemerkbaren Fehler hervorbringt, und endlich, damit es auch schön und schnell arbeitet« (Abschnitt 66). Für die Schule ordnet Comenius keine anderen Übungen der Hand als Schreiben und Malen an. Verschiedene seiner auf diesen Gegenstand bezüglichen Äuſserungen haben jedoch weitergehende Bedeutung. So schreibt er: »Der Mensch ist in körperlicher Beziehung zum Arbeiten bestimmt; wir sehen jedoch, daſs nur die nackte Befähigung mit ihm geboren wird. Allmählich muſs er gelehrt werden zu sitzen, zu stehen und die Hände zum Schaffen zu rühren« (Did. VI 4). »Ausdauer in der Arbeit werden sich die Jünglinge erwerben, wenn sie immer etwas vornehmen, sei es Ernstes oder Kurzweiliges. Weil also das Tun im Tun erlernt wird, so wird auch die Arbeit im Arbeiten erlernt werden, so daſs die beständige (jedoch mäſsige) Beschäftigung des Geistes und Körpers zur Eigenschaft des Fleiſses wird und dem tätigen Manne eine untätige Muſse unerträglich macht« (XXIII 11). Schon in der »Mutterschule« muſs man »die Knäblein üben für die Arbeit und beständige Beschäftigung, ernster und kurzweiliger Natur, damit sie den Müſsiggang nicht aushalten können« (XXVIII 20, 8). »Die Kinder tun gern allezeit etwas; denn das junge Blut kann nicht lange stille stehen, und solches ist sehr gut. Drum man es ihnen nicht wehren sondern vielmehr Anlaſs geben soll, daſs sie immer etwas zu tun haben. Laſs sie Ameislein werden, welche immer herumkriechen, tragen, schleppen, einlegen, umlegen. Nur, damit sie etlichermaſsen mit Verstand tun, was sie tun sollen, muſs man ihnen dazu helfen und alles Tuns, wenn es gleich kindische Dinge wären (wie man sie denn in andern nicht üben kann), ihnen ein Muster zeigen und sich also, mit ihnen zu spielen, nicht schämen. . . Die Kinder bauen und kleiben auch gerne von Lehm, Spänen, Holz oder Steinen Häuser, welches ein Anfang ist der Baumeisterei. . . Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird voll Handwerksarbeit sein. Denn es ist nicht ein gut Zeichen, wenn das Kind allezeit stillsitzet. Herumlaufen und allezeit etwas vorhaben, ist ein gewisses Zeichen eines gesunden Leibes und frischen Gemütes. Darum, wie gesagt, alles, was sie versuchen, soll man ihnen gönnen und dazu verhelfen, damit alles, was sie tun, etwas Verstand habe und zu weiteren, gröſseren Dingen nützlich sei« (Informatorium der Mutterschul, Kap. 7). — Weiter als Comenius ging

Erhard Weigel,

Mathematiker und Pädagoge zu Jena (1625—1699). In seinen psychologischen

Ansichten nähert er sich Fröbel. Als vornehmste Äufserung der menschlichen Seele nennt er Activitas, die Tätigkeit. Durch sie werde die Weisheit »gezeuget«. Daraus folge für die Erziehung, dafs diese bestrebt sein müsse, die Kinder so zu führen, »dafs sie aus den Werken selbst und aus der Tat den Anfang aller Weisheit, das Erkenntnis der wirklichen Tätigkeit und wirkenden Kraft Gottes, an ihnen selbst, mit ihrem zarten Geist ergreifen lerneten«. Sie sollen zur Erkenntnis geführt werden »nicht von Hörensagen«, sondern »mit handgreiflicher Erfahrung«. Schon das Memorieren soll »mit einer angenehmen Tätigkeit versüfset werden«. Weigel hat zu diesem Zwecke kuriose Erfindungen gemacht und in seiner »Tugendschule« zu Jena eingeführt, so die »Schwebeklasse«, eine Art Schaukel, auf der die Bänke der Schüler befestigt waren, und die während des lauten Memorierens der in Verse gebrachten Regeln der lateinischen Grammatik taktmäfsig hin- und herbewegt wurde. Ähnlichem Zweck dienten bewegliche Holzpferde, auf denen die Schüler ritten. Es entspricht der Natur der Kinder, führt Weigel ferner aus, dafs sie mit den Werken der Natur und Kunst gern zu schaffen haben, »nicht allein die Sinnen an derselben ihrer Lieblichkeit zu weiden, solche zu beschauen, anzuhören, zu betasten, sie zu kosten und daran zu riechen, sondern auch den zarten Geist damit zu üben, sie zu zählen, messen, ordnen, richten, komponieren und dividieren, mit Bauen, Schnitzen, Formen u. dergl.« So wünscht denn Weigel, dafs die Kinder angeleitet werden, mit geschnittenen Brettlein oder Klötzlein zu bauen, Figuren aus Papier oder Pappe zu machen, ferner solche »Leibs-Bewegungs-Exerzitien« vorzunehmen, die aus der Arithmetik und Geometrie entspringen, »also selbst nichts anders sind als eine Continuation des Lernens«, z. B. Modelle aus Papier und Holz zu machen, Sonnenuhren aufzureifsen, der bekannten Örter Stand und Lage aufzuzeichnen, Höhen und Weitschaften abzumessen usw. (Vergl. Die pädagogischen Bestrebungen Erhard Weigels von A. Israel. Zschopau 1884, S. 18, 22, 23, 25, 44, 27.)

Auch das im Zeitalter Ludwigs XIV. aufkommende neue Bildungsideal der höheren Stände, die Erziehung zum vollkommenen Hofmanne, zum »Galant homme«, schlofs die Ausbildung der Hand in sich. Ihren Ausdruck findet diese Seite besonders bei

Locke.

Auch der Edelmann soll, führt dieser aus, ein Gewerbe, ein Handwerk erlernen, ja zwei oder drei, eins aber mit besonderer Berücksichtigung. Schon an sich ist das hierdurch gewonnene Geschick des Besitzes ebenso wert wie die Fertigkeit in Sprachen und gelehrten Wissenschaften. Dazu trägt die Beschäftigung mit Handfertigkeiten, namentlich den in freier Luft ausgeübten, wesentlich zur Gesundheit der jungen Leute bei. In erster Linie schlägt Locke für den jungen Landedelmann Gartenbau und Arbeiten in Holz vor, da diese Beschäftigungen nicht nur den Geist zerstreuen, sondern auch den Leib in Tätigkeit setzen. Gegenüber diesen Vorteilen fällt der übrige Nutzen, den jene Beschäftigungen dem Landmanne gewähren, nur wenig ins Gewicht. Zu den genannten Fertigkeiten kann man noch das Parfümieren, Lackieren, Gravieren und andere Arbeiten in Eisen, Messing oder Silber, auch das Schneiden, Polieren und Fassen von Edelsteinen, sowie das Schleifen und Polieren optischer Gläser hinzunehmen. »Da ein junger Mensch«, so schliefst Locke seine Ausführungen, »nicht immer mit Studieren, Lesen und geselliger Unterhaltung beschäftigt sein kann, so wird aufser der Zeit, welche seine körperlichen Übungen in Anspruch nehmen, manche Stunde übrig bleiben, die, wenn nicht auf die bezeichnete Weise zugebracht, zu Schlimmerem wird verwendet werden. Denn ein junger Mensch wird selten ganz und müfsig dasitzen wollen; tut er es aber, dann ist es ein Fehler, der abgestellt werden mufs« (Gedanken über Erziehung § 201—209). — Tiefer geht

Rousseau

auf die Frage ein. Er wendet sich in seinem »Émile« gegen Unterweisungen in Form des Vortrages. »Die jungen Leute sind dabei nicht recht aufmerksam und behalten wenig« (III. Buch, Absatz 71).*) »Soviel man kann, mufs man durch Tat-

*) Vergl. v. Sallwürks Übersetzung (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann)].

sachen sprechen und nur sagen, was man praktisch ausführen kann« (78). Demgemäfs ist es verkehrt, dem Schüler Kenntnisse von der Natur und ihren Kräften dadurch zu vermitteln, dafs man ihn in den Experimentiersaal führt. Vielmehr mufs der Schüler die zu den Versuchen dienenden Instrumente selbst anfertigen.« »Nachdem wir wie durch Zufall eine Erfahrung gemacht haben, müssen wir das Instrument, wodurch sie bestätigt werden soll, nach und nach erfinden.« »Unstreitbar sind die Begriffe von den Dingen, die man sich auf diese Weise selbst erwirbt, klarer und zuverlässiger, als diejenigen, die man durch die Unterweisung andrer sich aneignet.« »Der augenscheinlichste Vorteil dieser langsamen und mühsamen Untersuchungen ist, dafs der Schüler inmitten spekulativer Studien den Körper in Tätigkeit und die Glieder in ihrer Geschmeidigkeit erhält und unausgesetzt die Hände zur Arbeit und allgemein nützlichen Verrichtungen geschickt macht. Alle die Instrumente, die man erfunden, um uns in unsern Versuchen zu leiten und die Richtigkeit der Sinne zu unterstützen, führen dazu, die letzteren zu vernachlässigen. . . Je sinnreicher unsere Werkzeuge sind, desto gröber und ungeschickter werden unsere Organe... Aber wenn wir die Geschicklichkeit, die uns diese Maschine ersetzt, zur Anfertigung derselben verwenden; wenn wir den Scharfsinn, dessen wir bedurften, um sie entbehren zu können, zu ihrer Herstellung gebrauchen, so gewinnen wir, ohne etwas zu verlieren. . . Wenn ich ein Kind, anstatt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstatt beschäftige, arbeiten seine Hände zum Nutzen des Geistes; es wird Philosoph und glaubt nur ein Arbeiter zu sein« (52—56). Damit der Zögling die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Abhängigkeit der Menschen voneinander, kennen lerne, führe ihn der Erzieher in die Werkstätten, leide aber nie, dafs er irgend eine Arbeit sehe, ohne selbst Hand ans Werk zu legen. Dabei gehe ihm der Erzieher mit seinem Beispiel voran. Er bedenke stets, dafs eine Stunde Arbeit den Zögling mehr Dinge lehren werde, als er aus einer tagelangen Auseinandersetzung im Gedächtnis behalten kann (102). Emil soll aber auch ein Handwerk vollständig erlernen, einmal, da-

mit er als ein in der Gesel
der also auf Kosten andre
ist, diesen den Preis seiner
seine Arbeit abzuzahlen, u
um im möglichen Fall
seiner Güter durch Arbeit
halten zu können (13
kommt, dafs Handarbeit
schäftigungen des Mensch
die ihn dem Naturzustan
bringt; von allen Lebensl
Handwerkers die unabhäng
pädagogischen Gründen
Rousseau bei Auswahl
Handwerks für dasjenige
(150—156). Bemerkensw
dafs er als pädagogischen
schäftigung mit Handarbei
Einflufs auf die Geistes
stellt. »Der Leser halte
schreibt er, »mit der Betrac
lichen Übung und de
unseres Zöglings; er b
welche Richtung wir s
Neugier geben; er achte
ständnis, seinen Erfindu
Voraussicht; er beachte,
Kopf bilden wollen« (
anderer Stelle heifst es: »
verstanden worden bin, s
greifen, wie ich durch die
körperliche Übung und d
arbeit meinem Zöglinge
Neigung zum Nachdenk
beibringe. . . Er soll a
Bauer und denken wie
(163).

**2. Praktische Verwert
regungen** finden wir im Ha
hause. Nicht darauf ist d
zu legen, dafs dort die
allerlei Handarbeit — di
Spinnen, Nähen, Stricken u
Hausarbeit, die Knaben
und Krempeln, sowie Stri
schäftigt wurden, war dies
in Waisenhäusern aus ök
erziehlichen Gründen gesc
ist vielmehr, dafs

Francke
auch von den Schülern d
einer Anstalt zur Erziehun
anderer fürnehmer Leute
arbeit betreiben liefs.

wurden in ihren Freistunden namentlich im Drechseln, Pappen und Glasschleifen unterwiesen. Für die erstere Arbeitsübung waren drei Werkstätten mit je zehn Drechselbänken eingerichtet. Die Arbeit leitete ein Drechslermeister. Im Pappen wurden »allerhand Schachteln, Kästchen, Schränkchen, Schreibzeuge, Reiseapotheken, steriometrische Körper u. dergl. nützliche Sachen« gefertigt, welche die Schüler »bei ihren Umständen hie und da, insonderheit auch bei dem studio mathematico gebrauchen könnten«. Im Glasschleifen wurde Anleitung zum Fertigen optischer Gläser gegeben (Vergl. Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht, herausgeg. von K. Richter, S. 300—302). Den Hauptnutzen dieser Übungen erblickte Francke, ganz seiner pietistisch-praktischen Richtung entsprechend, darin, dafs sie »den Müfsiggang und Zeitvertreib mit kindlichem Mutwillen verhinderten« (a. a. O. S. 70 und 477).

Überhaupt schlofs, wie schon oben bemerkt wurde, die Bildung der höheren Stände jener Zeit auch Handarbeit in sich. So führt auch z. B. Talander, der pseudonyme Verfasser des »Getreuen Hoffmeisters adelicher und bürgerlicher Jugend«, das »Drechseln in Helffenbein oder auch dazu bequehmem Holtze« als eine Übung an, die für »einen Jungen von Adel oder andern jungen Menschen nicht unanständig« sei. Kemmerich (Neu-eröffnete Akademie der Wissenschaften, zu welchen Vornehmlich Standes-Personen nützlich können angeführet werden. 2. Aufl. 1717) nennt als »nebensächliche Exerzitien«, zu denen die Jugend der höheren Stände auch angeführt werden könne, noch folgende: Gartenbau, Schreinerarbeit, Lackieren, einen guten Balsam verfertigen, Glasschleifen, Edelsteine sägen, schleifen und einfassen, in Stahl, Messing oder Silber stechen und aus Pappe allerlei verfertigen. (Vergl. Steinhausen, Die Idealerziehung im Zeitalter der Perücke. Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erz.- und Schulgesch. IV).

Auch in den neu entstehenden Realschulen fand die Handarbeit eine Stätte. Auf ein von dem Begründer der ersten Schule dieser Art, Christoph Semler in Halle, 1705 an die Berliner Sozietät der Wissenschaften gerichtetes Gesuch um Abgabe eines Urteils über die von ihm geplante »mechanische Schule« (»Realschule« nannte er sie später als Gegensatz zu den bisherigen »Verbalschulen«) erhielt derselbe im folgenden Jahre ein zustimmendes Gutachten, in dem sich folgende für unsern Gegenstand wichtige Stelle befand: Es werde gut sein, ebenso wie man Schulen zur Bildung künftiger Kirchen- und Staatsdiener habe, Knaben, die bisher nur deutsche Schulen besucht, in einer gewissen mechanischen Schule unterrichten zu lassen, damit ihnen Verstand und Sinn mehr geöffnet würden, und sie insonderheit die nötigen Materialien und Objekte samt deren Güte und Preis erkennten, dann . . nützliche Instrumente samt Werk- und Hebzeugen gebrauchen und verstehen lernten, mithin sich dieser Erkenntnis hernach zu besserer Begreifung und Ausübung, auch Ersinnung neuer nützlicher Handgriffe bedienen möchten. Dabei hauptsächlich dahin zu sehen wäre . . dafs von den Lernenden ein gutes Augenmafs, fertige Hand und andere dergleichen in einem geschärften Gebrauch der äufseren Sinne bestehenden Grundvorteile aller Arbeiten . . erlangt würden. In Heckers »Realschule« zu Berlin wurde Drechseln, Pappen, Glasschleifen, Lackieren u. a. getrieben. Ähnliches wird auch von den übrigen »Realschulen« jener Zeit berichtet. (Vergl. z. B. Thamm, die Anfänge des Realschulwesens am Oberrhein. Mitt. der Gesellsch. f. deutsche Erz.- und Schulgeschichte XIV S. 36 ff.) In der Schulordnung der Realschule zu Königslutter aus dem Jahre 1745 finden sich folgende Bestimmungen: In der Nachmittagsstunde von 3—4 könnten die Schüler, die erst das ABC oder Buchstabieren lernen, »eine Art der Handarbeit bekommen, wie es in den englischen Schulen seyn soll«. In der Mittelklasse »werden mathematische Körper angewiesen und die Kinder zum Nachmachen zu Hause aufgemuntert.« (Mitt. usw. IV S. 139 u. 145.)

Durch Semler wurde der Publizist Joh. Gottfr. Grofs in Nürnberg (1703—1768) angeregt, 1739 seine »Unmafsgeblichen Gedanken über ein mit leichten Kosten zu errichtendes Seminarium Politicum oder Hof-, Polizei-, Handlungs-, Kunst- und Wirtschaftsschule für diejenige Gattung Jugend, welche zwar eigentlich nicht zum Studieren,

aber doch zu allerhand andern honetten und politischen Lebensarten gewidmet ist« herauszugeben. Er betont darin, »daſs man bei dem Dozieren die Jugend auch in Aktivität zu setzen suche, das ist, daſs man sie gewöhne, das, was sie siehet und lernet, auch nachzumachen und zu verfertigen«. Daher sei die Jugend anzuleiten, das, was erörtert worden ist, unter Beigabe der entsprechenden Zeichnungen in ein Heft einzutragen, sowie »Modelle und leichte Maschinen« in natura nachzubilden. Offenbar müſsten die Sachen geläufiger werden, wenn sie so oft durch Hand und Hirn passierten. Auch sei dies die allerbeste Art von Repetition; ja es werde eben dadurch am gewissenhaftesten verhindert, daſs die Jugend mit der Repetition einen Betrug spiele. Die genannte Schrift erregte Aufsehen. Insbesondere gab sie Veranlassung zur Errichtung von Gewerbe- und Realschulen in Österreich, wie es scheint, auch dazu, daſs in den von der Kaiserin Maria Theresia begründeten Waisenschulen auch Handarbeitsunterricht mit Rücksicht auf den künftigen gewerblichen Beruf der Zöglinge eingerichtet wurde. (Vergl. Thurnwald, Beitrag zur Gesch. der Päd. in Deutsch-Österreich. Wien 1878. S. 6 bis 10.)

**3. Die Industrieschulen des 18. Jahrhunderts.** Eine lebhafte Bewegung zu Gunsten der Einrichtung von »Industrieschulen«, d. h. von Schulen zur Erweckung und Pflege der Arbeitsamkeit, macht sich im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts geltend. In gröſserem Maſse tritt sie zuerst während der Siebzigerjahre in Böhmen auf. Doch kann nicht unerwähnt bleiben, daſs schon die Wolfenbütteler Schulordnung von 1753 vorschrieb, auch die Knaben mit Handarbeiten, namentlich Knütten (niederd. Ausdruck für »stricken«, mit »Knoten« zusammenhängend), zu beschäftigen. 1754 wurden die Superintendenten des Herzogtums Braunschweig aufgefordert, über die Einführung solcher Arbeiten auch in Landschulen — für Knaben wurden Eisenarbeiten und Anfertigung gröberer Nürnberger Waren in Vorschlag gebracht — ihr Urteil abzugeben. Doch scheinen diese Anregungen dauernden Erfolg nicht gehabt zu haben. (Vergl. Kehrs Päd. Blätter 1889, S. 327 ff.) Auch aus Schleswig-Holstein wird berichtet, daſs bereits 1769 der Probst Lüders den Grundriſs zu einer Ackerbauschule entwarf, in welcher die Landjugend »zu einer richtigen Erkenntnis und Übung im Landbau« angeleitet werden sollte. In Böhmen ging die Anregung von

Ferdinand Kindermann

(1740—1801), zuerst Pfarrer in Kaplitz bei Budweis, seit 1775 Professor in Prag und Inspektor des deutsch-böhmischen Volksschulwesens, aus. Über die Absichten, die ihn leiteten, schreibt er selbst: daſs unsere Volksschulen, wenn sie auch normalmäſsig eingerichtet wären, ihrer Erwartung nicht ganz entsprechen und ihren Endzweck im gemeinen Leben gar nicht erreichen können; man müſste deswegen der Jugend in denselben nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen Arbeitsamkeit beibringen; man müſste darin Arbeitsklassen anlegen, sie mit den literarischen Gegenständen verbinden und die Schüler zur Arbeit leiten, um sie ihnen von Kindheit her anzugewöhnen. Nur dadurch dürfte Arbeitsamkeit und Industriegeist national werden. »Dazu eiferte mich noch mehr das Bewuſssein an, daſs die arbeitsamsten und industriösesten Leute verhältnismäſsig doch immer bei allen Nationen die besten moralischen Menschen sind. . . Die Vorteile, welche aus diesen Industrieschulen herflieſsen, sind groſs, sind beträchtlich. Sünde und Laster wird verhütet, und der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft befördert.« Ökonomische Gründe waren offenbar für Kindermann in erster Linie maſsgebend, wenn er auch, wie aus den zuletzt angeführten Worten hervorgeht, den versittlichenden Einfluſs der Erziehung zur Arbeitsamkeit durchaus nicht übersah. Seine Anregung hatte Erfolg. 1776 waren die ersten Versuche zur Ausführung seiner Idee geschehen, und schon 1787 zählte man in Prag 10, im Lande mehr als 100 Industrieschulen, die durchweg mit Volksschulen verbunden waren. Unterwiesen wurde im Stricken, Spinnen, Klöppeln, Wollekrempeln usw., aber auch in Gartenbau, Seidenraupen- und Baumzucht. (Kurze Beschreibung des Propstes von Schulstein von der Entstehungs- und Verbreitungsart der Industrialklassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen. Archiv d. Gesch. u. Statistik insbes. für Böhmen. Dresden 1792.)

Für das protestantische Norddeutschland ging die Anregung vorzugsweise von Göttingen aus, wo 1784 der Pastor Ludw. Gerh. Wagemann eine Industrieschule einrichtete. (Vergl. Krünitz, Die Landschulen, S. 461 ff.)

Als den wahren Zweck der Industrieschulen gibt Krünitz, der aufmerksame Beobachter jene Bewegung, an: »Frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit als allgemeiner Menschenpflicht, frühe Anleitung zu der schweren Kunst, Zeit und Kräfte wohltätig zu seinem und anderer Nutzen nach den Regeln der Sparsamkeit zu verwenden. In dieser Absicht soll mit dem gewöhnlichen Schulunterrichte der Arbeitsunterricht verbunden und mit der Lehre die Übung des Guten untrennbar verschwistert werden... Durch frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit meint man der allermeisten Ursache der Verarmung, dem Müfsiggange, am wirksamsten zu wehren, durch frühe Übung in nützlicher Geschäftigkeit die bürgerliche Bildung der niederen Volksschule vorzubereiten« (a. a. O. 406 u. 407). So steht die Industrieschule im Rahmen der von dem aufgeklärten Absolutismus jener Zeit gepflegten volkspädagogischen Bestrebungen, wie sie uns bei einem Friedrich II., einer Maria Theresia, einem Joseph II. und vielen anderen weltlichen und geistlichen Fürsten in jenem Zeitalter entgegentreten. Der Industrieunterricht sollte vorzugsweise durch Erhöhung der Erwerbsfähigkeit in den niederen Klassen den allgemeinen Volkswohlstand heben.

In Anbetracht dieses Zweckes erfuhr er von Staatsbehörden und Volksfreunden reichliche Förderung. Gemeinnützige Gesellschaften und Privatpersonen, Magistrate und Staatsregierungen in allen Teilen Deutschlands wetteiferten in dem Bestreben, Industrieschulen zu begründen und zu unterstützen. Im Bistum Würzburg (1789), in Hannover (1790), Mecklenburg-Schwerin (1792), Brandenburg (1793, 98, 99), Württemberg (1795), Hessen-Darmstadt (1808 u. 9) und anderen Ländern wurde die Einrichtung durch Regierungserlasse dringend empfohlen, in Baden (1803), Bayern (1804) und Württemberg (1810) sogar als eine obligatorische angeordnet (Vergl. Krünitz, Die Landschulen, S. 462 ff.; Heppe, Geschichte des deutschen Volkschulwesens, 1858—1860).

Die Industrieklassen waren meist mit öffentlichen Volksschulen verbunden. Gearbeitet wurde teils nach, teils während der Unterrichtszeit. Im letzteren Falle arbeitete eine Abteilung, während die andere unterrichtet wurde, oder die Kinder waren auch während des Unterrichts mit einer geeigneten Handarbeit beschäftigt. Die Arbeit leitete meist eine Lehrerin, in der Regel die Frau oder Tochter des Lehrers. Bei Auswahl der Arbeiten waren fast nur ökonomische Gesichtspunkte mafsgebend. Diejenigen Beschäftigungen wurden gewählt, die den höchsten Ertrag zu liefern versprachen, oder die am besten geeignet erschienen, die Kinder für ihren späteren Beruf vorzubereiten. In Mädchenklassen wurde gesponnen, gestrickt, genäht und geflickt. Aber auch Knaben wurden mit Spinnen, Wollekrempeln, Stricken und dergleichen mechanischen Arbeiten beschäftigt. Daneben finden wir allerdings auch Holz-, Schnitz-, Flechtarbeiten usw. erwähnt. Auf dem Lande trat im Sommer für diese Beschäftigungen gewöhnlich Unterweisung in Garten- und Obstbau, Seidenraupen- und Bienenzucht und dergl. ein. Als Nebenzweck wurde vielfach erstrebt, die Kinder durch ihre Arbeit etwas verdienen zu lassen. Hier und da (z. B. in Berlin) werden die Industrieschulen sogar ausdrücklich als »Erwerbschulen« bezeichnet. Die Verbindung von Industrie- und Lernschule war, wie aus diesem allen hervorgeht, eine durchaus äufserliche. Weder wurde irgendwo an die Herstellung innerer Beziehungen zwischen Unterricht und Handarbeit gedacht, noch hatte man bei Pflege der letzteren pädagogische Zwecke vorwiegend im Auge.

**4. Die Handarbeit in den Philanthropinen.** Die Industrieschulen waren ausschliefslich für die Kinder der niederen Klassen bestimmt. Gleichzeitig tritt uns aber die Pflege der technischen Arbeit auch in Erziehungsanstalten für die Jugend der höheren Stände, namentlich in denen der Philanthropisten, entgegen. Hier wirken die Anregungen Lockes und Rousseaus nach. Wie ersterer, beklagt auch

Basedow

in seinem »Methodenbuche« (1. Abschn., IV § 10), dafs die Angehörigen der vornehmeren Stände, weil sie in der Jugend zu keiner Handarbeit angehalten würden,

sich in reiferen Jahren mit nichts als Lesen und Schreiben zu beschäftigen wüſsten; würden sie dessen müde, so sei keine Sache so töricht und so unnütz, womit sie nicht die Langeweile zu verkürzen trachteten. Deshalb sei es wünschenswert, die Kinder schon vom vierten oder fünften Jahre an nach und nach und ohne Zwang an körperliche Arbeit zu gewöhnen. Zwei Stunden Handarbeit am Tage seien neben sechs Unterrichtsstunden notwendig. Knaben könnten im Sommer mit Gartenarbeit, im Winter mit Verfertigung von Spielsachen und dergleichen Arbeiten beschäftigt werden. Diesen Ansichten entsprechend, waren auch im Lehrplane des Dessauer Philanthropins Stunden für Handarbeit angesetzt. Nach dem Plane für 1778 z. B. sollten sich die älteren Schüler in der Stunde von 1—2 mit Drechseln und Tischlerarbeit beschäftigen (Göring, Basedows Schriften, Einl. S. 82 u. 83). Dasselbe ist in den Plänen für 1778/79 und für 1779/80 angeordnet. (Mitt. d. Gesellsch., f. Schulgesch., II S. 39, 40, 45). Ferner finden wir unter den 1779 von der Lehrerkonferenz festgestellten »Beschäftigungen für Philanthropisten im Zimmer« auch Papparbeit und Lackieren angeführt (a. a. O. S. 43). — Gröſsere Pflege fand die Handarbeit in Schnepfenthal.

Salzmann

hielt die erziehliche Bedeutung derselben auſserordentlich hoch. Es ist schlechterdings zu einer Erziehung, die die Menschen gut und glücklich machen soll, nötig — so schreibt er in seinem Buche »Noch etwas über die Erziehung« —, daſs die körperlichen Kräfte gesund erhalten, entwickelt und gestärkt werden. Hierzu gehört, daſs die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit tun. Sind denn nicht die vornehmsten Werkzeuge des Menschen seine Hände? Kann man wohl glauben, daſs sein Geist vermögend sei, seine mannigfaltigen Kräfte zu äuſsern, wenn seine besten Instrumente verrostet, wenn seine Hände unbrauchbar sind? Wo lebt der Vornehme, der dafür Bürge werden könnte, daſs er nie in die Umstände geraten werde, wo er seine eigenen Hände brauchen muſs? (Ackermann, Salzmanns Ausgew. Schriften II, S. 8 u. 12.) Im »Ameisenbüchlein« hebt Salzmann als den Nutzen dieser Beschäftigungen dreierlei hervor: erstlich wird der Tätigkeitstrieb der Kinder befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Tätigkeitstriebe zu entspringen pflegen, damit vorgebeugt. Zweitens befinden sich die Kinder dabei immer wohl; denn ist es nicht das reinste, innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesetzten Zwecken sich immer mehr nähern kann und sie endlich ganz erreicht? Drittens endlich werden dabei Geist, Auge und Hand geübt. Über die erhobenen Einwendungen urteilt Salzmann, daſs sie meist von solchen Erziehern ausgehen, die nicht Handarbeit gelernt haben und sie deswegen lächerlich zu machen suchen. Allerdings sollen diese Arbeiten nicht auf Kosten des Unterrichts getrieben werden. Nur die Freistunden sind für sie bestimmt. Wenn es aber notwendig ist, den Kindern Anleitung zu geben, mit ihren Händen etwas zu verfertigen, so muſs auch der Erzieher bestrebt sein, dies zu erlernen. Handwerkern will Salzmann die Leitung dieser Arbeiten nicht anvertrauen (a. a. O. II, S. 263 ff.). Für seine Erziehungsanstalt hatte Salzmann folgende Übungen in Aussicht genommen: Gartenbau, Buchbinden, allerlei kleine Tischlerarbeiten, Glasschleifen (Noch etwas usw. II, S. 66). Tatsächlich wurde 1806 folgendes getrieben: anfänglich Verfertigung von allerlei Spielereien aus Papier und Netzstricken, später Holzschnitzen, Korbflechten, Papparbeiten, Lackieren, Schreinern und Drechseln (Ameisenbüchlein, a. a. O. II, S. 265, Anm.). In der Schrift »Über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal« (1808) wird angegeben, daſs sich in jeder Stube eine Werkstatt befinde, welche eine Hobelbank nebst den nötigen Werkzeugen enthalte. Die Zöglinge erhielten Anleitung, aus Pappe allerlei Gerätschaften anzufertigen und zu lackieren. Endlich wurden sie in Schreinerarbeit, im Drechseln und gelegentlich auch im Korbflechten unterwiesen. Den Unterricht leitete der seit 1796 in Schnepfenthal tätige Lehrer B. H. Blasche (1766—1832), der auch in einer ganzen Reihe von Schriften bemüht gewesen ist, den Handarbeitsunterricht nach Theorie und Praxis auszugestalten.

Die Ansichten Basedows und Salzmanns über den erziehlichen Wert der Unterweisung in Handarbeiten wurden auch von den übrigen Philanthropisten geteilt. Campe

z. B. tritt dafür ein, dafs ein Knabe, der zum Studieren bestimmt ist, vorher ein Handwerk erlerne (vergl. Revisionswerk V, S. 146, wo sich auch die zustimmenden Äufserungen Gedikes und Stuves befinden). In der Schrift »Über einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie usw.« (Wolfenbüttel 1786) verlangt er ferner die Umwandlung der Volksschulen, die, im ganzen genommen, Schulen der Faulheit, der Stupidität und der Unbrauchbarkeit für das Leben seien, in Industrieschulen, die so eingerichtet seien, dafs zu gleicher Zeit die eine Abteilung der Schüler unterrichtet und die andere in Handarbeiten unterwiesen werde. Campe will dadurch einerseits die Überfüllung der Schulklassen beim Unterricht beseitigen und andrerseits den angebornen Tätigkeitstrieb der Kinder stärken und der »Schwerfälligkeit und tierischen Gedankenlosigkeit der niedern Volksklassen« steuern. In den meisten Philanthropinen folgte man dem in Dessau und Schnepfenthal gegebenen Beispiele. Auch aus Wien wird berichtet, dafs dort Graf Josef Kinsky (1739—1805) an der kais. Militär-Akademie den Arbeitsunterricht einführte (Päd. Schriften des Grafen F. J. Kinsky, herausgeg. v. Eymer, Wien 1892).

**5. Rückgang der Bewegung.** Der Aufschwung, den der Arbeitsunterricht genommen hatte, war kein dauernder. Die Industrieschulen insbesondere hatten von Anfang an mit bedeutenden Schwierigkeiten zu kämpfen. Teils war es der Mangel an geeigneten Lehrkräften, teils die Schwierigkeit in der Aufbringung der nötigen Geldmittel, vor allem aber die ablehnende Haltung vieler Gemeinden, die ihre Einführung erschwerten und ihre Entwicklung hinderten. Nur wenige dieser Schulen überlebten das erste Dezennium des 19. Jahrhunderts, in den Kriegsjahren gingen die meisten zu Grunde. Auch der aufstrebende Pestalozzianismus war ihrer Entwicklung nicht günstig. Standen sie doch in einem zu grellen Widerspruche zu den pädagogischen Ideen, welche durch diesen Verbreitung fanden. Die Industrieschule des 18. Jahrhunderts war keine Erziehungsschule, wie sie der Pestalozzianismus forderte, sondern eine Beschäftigungsanstalt, deren Ziele vorwiegend aufserhalb des Erziehungszweckes lagen, und deren mechanische Arbeiten unmöglich als Erziehungsmittel angesehen werden konnten. Den Untergang der Industrieschulen vermochte auch nicht zu hindern, dafs noch in der Pestalozzischen Zeit hervorragende Schulmänner für sie eintraten. So urteilt Niemeyer, dafs es ein wichtiger Gewinn sein würde, wenn mit den Elementarschulen Arbeitsschulen verbunden werden könnten. Allerdings dürfte dadurch die Schule nicht zur Fabrik werden. Auch die Industrieschule müsse Bildungsanstalt sein. Wie das Lernen solle auch das Arbeiten Körper und Geist ausbilden (Grundsätze der Erz. u. des Unt., Ausg. v. Lindner, II § 64). Ebenso tritt Milde (1779—1853) mit Wärme dafür ein, dafs jeder Erzieher seinen Zögling mit einigen Körper und Geist bildenden Arbeiten beschäftige. Noch immer werde diese wichtige Bildung vernachlässigt, und doch sei sie von höchster Bedeutung für die Erziehung. Zweckmäfsige Handarbeiten bilden den Verstand, die Urteilskraft, den Erfindungsgeist, den Geschmack. Sie verschaffen den Kleinen mancherlei Vorstellungen, die sie ohne dieselben gar nicht oder nicht in dem Grade der Deutlichkeit und Bestimmtheit erhalten hätten. Zweckmäfsige Handarbeiten bilden die Geschicklichkeit im Gebrauch der Hände, sind der Jugend angenehm, beschäftigen dieselbe in den Freistunden, und geben dem Lehrer Gelegenheit, eine Menge Kenntnisse auf die leichteste Art der Jugend beizubringen. Sie werden auch den Schülern Interesse für einzelne Lehrgegenstände einflöfsen, wenn man diese letzteren mit den Beschäftigungen in Verbindung bringt (Lehrbuch der Erziehungskunde. 1811. S. 140—142). Auch Harnisch hält die Handarbeit für ein gutes Gegengewicht gegen eine einseitig wissenschaftliche Richtung der Schulen, wenn er auch in Anbetracht äufserlicher Schwierigkeiten eine allgemeine Einführung von Arbeitsklassen, namentlich für Knaben, nicht befürworten möchte. In Erziehungshäusern müsse aber jedenfalls gearbeitet werden. Allerdings hat die Industrieschule mit ihrer einseitigen Arbeitsübung grofse Gebrechen; denn nicht blofs darauf kommt es an, dafs die Kinder an Arbeit gewöhnt werden, sondern vor allem darauf, dafs sie durch die Arbeit zugleich erzogen

werden (Handbuch für d. deutsche Volksschulwesen. 1820. S. 326 ff.).*)

**6. Weitere Ausbildung der Theorie.** Mit dem Niedergange des Industrieschulwesens schwand aber keineswegs auch die Idee der Arbeit als eines wichtigen Erziehungsfaktors aus der deutschen Pädagogik. Ein interessanter Versuch, ihre Bedeutung für die Erziehung nachzuweisen, lag bereits vor in dem zuerst 1797 erschienenen Schriftchen von

J. H. G. Heusinger

(Lehrer in Eisenach am Andréschen Institut, vorher Dozent in Jena, seit 1798 Lehrer in Dresden, gestorben 1837) »Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein.« Nach dem Vorworte zur 3. Auflage (1802) war es bestimmt, den Verfasser über die Ideen zu rechtfertigen, mit welchen er an die Ausarbeitung eines gröfseren Werkes über Erziehung (Die Familie Werthheim, 1801) gegangen war. Es sei ein Versuch, das Prinzip der Tätigkeit in die Erziehung einzuführen, um dadurch dem schläfrigen Wesen vorzubauen, mit dem das Unterrichtsgeschäft nicht selten betrieben werde, die Maxime aber, nach der Kinder vieles lernen müfsten, wozu sie keine Neigung hätten, und dessen Nutzen sie nicht begreifen könnten, ganz zu verbannen.

Heusinger geht in seiner Schrift von der Tatsache aus, dafs der Mensch zum Handeln und nicht zum Spekulieren, d. h. zum Forschen nach Kenntnissen, die wenig oder gar keinen Bezug zum Handeln haben, geboren sei. Die Erfahrung beweist, dafs der Trieb zum Handeln der stärkste und unaufhaltbarste von allen Trieben der menschlichen Natur ist. Dennoch hat die Erziehung bisher niemals im grofsen versucht, von diesem Triebe Vorteil zu ziehen. Und doch ist uns in ihm ein wirksames Erziehungsmittel geboten, dem die Pädagogik Aufmerksamkeit widmen mufs. Heusinger zeigt, wie der Beschäftigungstrieb unter Leitung des Erziehers Führer des Triebes nach Erkenntnissen werden kann. Den Gegenstand, mit dem wir uns beschäftigen, der zum Objekte unserer Tätigkeit geworden ist, lernen wir bei weitem genauer kennen als einen solchen, der uns nur als Objekt des Wissens nahe gebracht wird. Ja, wir gewinnen sogar ein lebhafteres Interesse für alles das, was mit jenem Gegenstande in Verbindung steht. Wir müssen nun in der Schule in Rücksicht auf die Bedürfnisse des späteren Lebens so manches lehren, das den natürlichen Neigungen des Kindes keineswegs entspricht. Der Hinweis auf das künftige Leben erweist sich, wie schon Rousseau gezeigt hat, als ein unwirksames und schädliches Mittel, die kindliche Aufmerksamkeit und Tatkraft zu reizen. Da bietet sich denn der Beschäftigungstrieb als künstliche Triebfeder in erster Linie an. Er erscheint Heusinger als ein vorzügliches Mittel, die Kenntnisse und Geschicklichkeiten beizubringen, zu welchen die Kinder von Natur weder Neigung noch Bedürfnis haben. Die Schüler wissen dann, warum sie lernen. Sie haben das Ziel vor Augen, sie kennen es, lieben und verstehen es. — Nur durch eigenes Arbeiten wird aber auch, führt Heusinger weiter aus, dem Menschen ein Gebiet von Erkenntnissen erschlossen, das ihm sonst unzugänglich bleibt. Es sind dies die durch eigene Kraftanwendung herbeigeführten Erkenntnisse der Art und Weise des Hervorbringens von Gegenständen. »Dynamische Grunderkenntnisse« nennt sie Heusinger. Dem Umstande, dafs die Erwerbung dieser Kenntnisse in der Regel dem Zufalle überlassen wird, möchte der Verfasser es zuschreiben, dafs es so viele Menschen gibt, die vor den Werkstätten der Künstler und Handwerker mit einer Schläfrigkeit vorbeigehen, die in Erstaunen setzt. — Endlich weist Heusinger noch auf die Bedeutung hin, welche eine planmäfsige Pflege des Beschäftigungstriebes für die Entwicklung des Kunstsinnes haben würde. Die in Gemälden enthaltene Schönheit macht wenig Eindruck auf das Kind, da sein Auge noch zu ungeübt, sein Vergleichungsvermögen

*) Auch Dinter, der 1797—1807 als Seminardirektor in Dresden die dort bestehende Spinnschule zu beaufsichtigen hatte, schreibt in seiner Selbstbiographie (1829): »Ich war der Spinnanstalt nicht gut, weil die Kinder, auch die Knaben, blofs spinnen lernten. Ich wollte eine förmliche Industrieschule, in welcher allerlei dem künftigen Leben nötige Fertigkeiten von beiden Geschlechtern gelernt würden. Aber ich fand kein Gehör. Die Kinder sollten verdienen, soviel als möglich verdienen. . . Ich tat für die Spinnanstalt nichts, weil sie nicht ward und nicht werden konnte, wozu ich sie gern gemacht hätte.«

zu wenig entwickelt ist. Das Modellieren aus Ton, Gips usw. kann den Geschmack weit mehr bilden als das Zeichnen. — In dem oben genannten Werke »Die Familie Werthheim« gibt Heusinger Anweisung zur praktischen Anwendung dieser Ideen, indem er darin in zum Teil ganz vortrefflicher Weise zeigt, wie die Handarbeit benutzt werden kann, den eigentlichen Unterricht, Interesse weckend und Erfahrungen bietend, vorzubereiten und fördernd zu begleiten. (Vergl. auch »Bl. f. Knaben-Handarb.« 1895, Nr. 1 und 2.) — Auf demselben Boden steht

B. H. Blasche.

»Bildung zur Industrie« ist ihm ein Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung. Allerdings bezeichnet, führt er aus, das Wort Industrie in dieser Anwendung mehr als bloſses Hinwirken auf Produktion in merkantilischer Absicht. Sie ist vielmehr diejenige körperliche und geistige Gewandtheit des Menschen, vermöge deren dieser mannigfaltige Fertigkeiten und praktische Kenntnisse nicht nur besitzt, sondern auch zur Erreichung der Zwecke des Lebens möglichst freien und tätigen Gebrauch davon macht. Sie offenbart sich durch praktisches Denken und Handeln. In diesem Sinne gehört die Industrie unter die allgemeinen Zwecke der Erziehung, denn man sichert durch sie dem Zögling seine künftige Existenz und Tauglichkeit im gesellschaftlichen und bürgerlichen Leben. Auch ist sie als Mittel zur besseren Erreichung der höheren Bestimmung des Menschen als eines Vernunftwesens zu betrachten, indem derselbe durch sie seinen moralischen Wirkungskreis erweitern, zum Besten der Menschheit mehr als sonst beitragen kann. Eine Erziehung, die auf Bildung zur Industrie keine Rücksicht nimmt, ist einseitig. Folgende Vorteile sind von einer derartigen Bildung zu erwarten: 1. vielseitige Gewandtheit im Gebrauch verschiedener Werkzeuge, 2. Übung des praktischen Verstandes, 3. Belebung des Unterrichts in manchen gemeinnützigen Kenntnissen, z. B. aus der Naturlehre, Chemie und Naturgeschichte, durch erhöhtes Interesse, indem sowohl beim Unterrichte die Beziehungen der Lehrgegenstände zu den mechanischen Beschäftigungen besonders herausgehoben und benutzt werden können, als auch die oft sogleich erfolgende praktische Anwendung des Gelernten möglich ist, 4. Entwicklung des Sinnes für Ordnung und selbst für das Regelmäſsige und Schöne in den Produkten der mechanischen Künste, 5. Entstehung des Vermögens in den Kindern, sich mit sehenden Augen, d. h. nach geltenden Gründen, einen für sie passenden Beruf zu wählen, ohne doch auf diesen für ihre ganze Lebenszeit beschränkt zu sein. »Sollten diese Vorteile nicht so beschaffen sein, daſs sie vermögend wären, des Menschenelendes unter den produzierenden Volksklassen für die Folge immer weniger zu machen und wahres Leben und wachsenden Wohlstand auch unter diesen immer mehr zu begründen? Und gesetzt, daſs die Mittel zur Realisierung dieser Vorteile nicht so sehr auſserhalb der Grenzen der Wahrscheinlichkeit liegen, ... sollten sie uns nicht berechtigen, auf eine bessere Zukunft zu hoffen? Und wenn diese Hoffnung gegründet sein sollte, ist nicht dadurch zugleich die Verpflichtung gegeben für jeden, der es vermag, zur Erfüllung derselben nach Kräften und Verhältnissen mitzuwirken?« Sollen aber diese Vorteile erreicht werden, so müssen die hergebrachten Industrieschulen aufgegeben werden, in denen man betreffs der Auswahl der Arbeiten keine anderen als ökonomische Rücksichten nimmt, und in denen der Elementarunterricht zu den Arbeiten in keiner näheren Beziehung steht. Durch sie wirkt man mehr negativ als positiv. Man erzieht durch sie Menschen, die zwar im engen Kreise ihres nächsten Berufes treulich nach dem Schlendrian fortarbeiten, aber nicht im stande sind, in verschiedenen Lagen sich zu helfen, sich durch den Geist wahrer Industrie auf mehr als einem Wege zu einigem Wohlstande hinaufzuarbeiten. Blasche schlägt dem gegenüber die Aufnahme mannigfacher Arbeiten, deren jede industriebildenden Wert besitzt, vor und legt andrerseits ein Hauptgewicht darauf, daſs Beziehungen hergestellt werden zwischen der Arbeit und dem übrigen Schulunterrichte. Der Unterricht in der Geometrie z. B., führt er aus, wird nur dadurch lebendig werden, wenn er zu den Arbeiten in Beziehung gesetzt und so eingerichtet wird, daſs die Anwendung der Theorie unmittelbar folgt, so daſs die Notwendigkeit geometrischer Kenntnisse den Kindern

einleuchten mufs usw. (Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung. Schnepfenthal 1804.) Der Unterricht, schreibt er an anderer Stelle, erscheint bei diesem Gange der Erziehung den Kindern als Mittel zur vollkommneren Erreichung naheliegender Zwecke; sie gewinnen die Unterrichtsgegenstände lieb, weil sie mit ihren Beschäftigungen, in denen sie leben und weben, in so naher Verbindung stehen. Und sollte der Unterricht in solcher Beziehung nicht unendlich wirksamer sein, als wenn er isoliert, als blofse Notwendigkeit von den Kindern gedacht wird? Denn dafs der eigentliche Zweck des Unterrichts für Kinder im zarteren Alter, für die noch keine Zukunft ist, keinen Reiz haben kann, daran wird wohl niemand mehr zweifeln (Vorrede zum 2. Teile der »Werkstätte der Kinder«). — Auch

Pestalozzi

finden wir unter den Förderern des Industrieschulwesens. 1774—1780 unterhielt er auf seinem Neuhofe eine mit Industrie verbundene Armenerziehungsanstalt. Die Grundsätze, von denen er dabei ausging, legte er in seinen 1777 in den »Ephemeriden« erschienenen drei »Briefen an Herrn N. E. T. über die Erziehung der armen Landjugend« (Seyffarths Ausg. Bd. III) dar. Der Endzweck des verunglückten Unternehmens war, wie Pestalozzi später schrieb: »durch die Erfahrungen die Wahrheit in ein genugsames Licht zu setzen, dafs der Abtrag verschiedener Arbeiten, deren Kinder fähig sind, genugsam sei, die Kosten einer einfachen, aber den Bedürfnissen des ländlichen Lebens genugtuenden Auferziehung zu bestreiten« (Nachruf an Iselin im »Schweizerblatt« 1782). — Jedes Kind, bestimmt der neue Schulmeister Glüphi in »Lienhard und Gertrud«, soll seine Hausarbeit, sie mag in Nähen oder Baumwollenspinnen oder sonst, worin es ist, bestehen, in die Schule mitbringen, auch die nötigen Werkzeuge dazu, bis diese für die Schule besonders angeschafft seien. Unterricht und Arbeit waren verbunden. Glüphi trachtete darnach, den Kindern alles so beizubringen, dafs sie nicht von ihren Arbeitsplätzen aufstehen mufsten. Sie lernten lesen, rechnen und singen und lernten auswendig, ohne dafs es ihrer Arbeit hinderlich war (1. Ausg. III, Kap. 63 u. 64; 2. Ausg. II, Kap. 34 u. 35). Auch läfst Glüphi einen Schulgarten einrichten, in dem jedes Kind seine Beete selbst zu bestellen hat. Für den verkauften Ertrag des Gartens werden Haustiere angeschafft, damit die Kinder auch in deren Behandlung unterwiesen werden. So erlernen sie praktisch die ganze ländliche Hauswirtschaft (2. Ausg. II, Kap. 34). Als später der Abgesandte des Fürsten, Bylifsky, die Schule Glüphis besucht, gilt seine Aufmerksamkeit vorzugsweise der Verbindung des Lernens mit dem Arbeiten, und sein Urteil gipfelt in den Worten: »Ich finde eure Einrichtungen mit der inneren Natur des Menschen und mit ihrem wirklichen gesellschaftlichen Zustande gleich übereinstimmend« (1. Ausg. IV, Kap. 36). — In dem eine »Verbindung der Berufsbildung mit den Volksschulen« betreffenden Memoire, das Pestalozzi 1790 dem Minister des Grofsherzogs Leopold von Toskana, dem Grafen Zinzendorf, einreichte, wird gleichfalls die Verbindung des Unterrichts mit Industrie, Land- und Hauswirtschaft als Hauptsache hervorgehoben (Seyffarth I, S. 293 ff). — Auch die Darlegung der Aufgaben seiner Unterrichtsreform in einer Eingabe an den Minister Stapfer vom 2. Februar 1800 enthält als 4. Punkt: »das Problem der Arbeitsverbindung mit dem Unterricht aufser allem Zweifel zu setzen« (Seyffarths Pestalozzi-Studien III, Nr. 6 u. 7).

Diese Gedanken über Armenerziehung durch Industriebildung haben Pestalozzi, wenn auch zeitweise zurücktretend, bis an sein Lebensende beschäftigt. Zeugnis davon geben nicht nur zahlreiche einzelne Stellen aus seinen Briefen und Schriften, sondern auch ausführlichere Schriftstücke, so eine Eingabe an den Kleinen Rat des Kantons Aarau vom März 1807, die Einrichtung einer Armenerziehungsanstalt auf Schlofs Wildenstein bei Schinznach betreffend, in der, wie ausdrücklich bemerkt ist, »die Bildung zur häuslichen und ländlichen Industrie mit der Schulbildung vereinigt« sein sollte (Morf, Zur Biographie Pestalozzis IV, S. 140 ff.), und ferner eine in den Jahren 1811—1813 für die Regierung in Neuchatel ausgearbeitete Denkschrift gleichen Inhalts: »Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik« (Seyffarth

XII, S. 135 ff.). Noch in seinen letzten Lebensjahren erwägt Pestalozzi den Plan, wieder auf dem Neuhofe eine Industrieschule einzurichten, und rührend ist es zu lesen, mit welcher Begeisterung der Achtzigjährige auf die Vorschläge eingeht, die ihm Schmid aus Paris in dieser Beziehung macht. »Mehr suche ich nicht zu erleben«, heifst es in seiner Antwort (vom 27. Juni 1825; vergl. Israels Pestalozzi-Bibliographie II, S. 328).*)

Äufserlich mit den übrigen Vertretern der Industrieschule auf demselben Boden stehend, fafst Pestalozzi doch deren Idee von einem wesentlich höheren Standpunkte auf, als die meisten von ihnen. Allerdings sind auch ihm die merkantilen Zwecke, die seine Zeit mit dem Industrieunterricht verknüpfte, keineswegs gleichgültig. Überhaupt steht ihm bekanntlich die sozialbildende Seite der Erziehung durchaus nicht an untergeordneter Stelle. Auch die Gestaltung der wirtschaftlichen Gemeinschaft ist ihm eine Bildungsaufgabe. Darin liegt aber, dafs er sie nicht als Produkt äufserlicher Faktoren ansieht; vielmehr sind es dieselben inneren psychischen Mächte, deren selbsttätige Gestaltungskraft das Individuum zum reinen Menschentum emporhebt, die auch die sozialen, die gemeinschaftbildenden Kräfte der Menschennatur entfalten und damit schöpferisch werden für die Gestaltung der Gemeinschaftsformen, in denen sich das Leben der Menschheit abspielt. Andrerseits aber liegen wieder in der sozialen Sphäre, der das Individuum angehört, in den Lebensbetätigungen, die sie ihm aufzwingt, vorzugsweise die Anregungen, die jene schöpferischen Kräfte in ihm zur Entfaltung bringen. »Das Leben bildet« — ist der Grundton, der durch Pestalozzis Pädagogik hindurch klingt; er ist nach seinen eignen Worten »der grofse Fundamentalgrundsatz alles naturgemäfsen Erziehungswesens« (Schwanengesang, Absatz 41*). »Man mufs daher die Volkserziehung fest an die Details der Volksbedürfnisse knüpfen, und alle Mittel der Aufklärung und alles, was wir für die Volksbildung tun wollen, fest an das Gute, das in einem jeden Land und an einem jeden Ort wirklich schon da ist, anknüpfen« (Brief an die Gräfin Schimmelmann, 1803; Morf II S. 214). »Alle Übungen« der Elementarbildung »und damit der ganze Umfang der physischen und intellektuellen Elementarmittel« müssen dahin wirken, den Zögling »an die Realität seines wirklichen Lebens und seiner wirklichen Verhältnisse zu ketten und ihn durch sie und für sie naturgemäfs und menschlich zu bilden« (Lenzburger Rede 104).

Unter den Erziehungsmitteln, d. h. den Anregungen zur Entfaltung der kindlichen Psyche, die das Leben, die soziale Sphäre, in der der Zögling aufwächst, bietet, steht für Pestalozzi die physische Arbeit obenan. Allerdings nicht etwa eine künstlich eingeführte Handarbeit als Schulfach, sondern die Arbeit, zu der das Leben selbst nötigt. Aber auch nicht die mechanische, Geist und Willen lähmende Fabrikarbeit: »Man lenke die Tätigkeit des für seine Bestimmung zu bildenden Armen früh auf Bewegungen hin, die, indem sie ihn zu einzelnen Arbeitsgewandtheiten bilden, seinen Körper im allgemeinen und ganzen Umfange ansprechen und die Kräfte seiner Glieder im Zusammenhang entfalten. Hierin darf man dem armen Kinde nicht mangeln. Seine Kräfte müssen in harmonischer Allgemeinheit und in allgemeiner Harmonie entfaltet werden« (Seyffarth III S. 383). In einem nur zu mechanischer Arbeitsübung erzogenen und von ihr »verkrüppelten« Volke »stirbt der Geist der Kunst... und mit ihm der Geist der Erfindung und ihr erhebendes Selbstgefühl.« »Gottes höhere Natur ist in ihm nicht mehr lebendig. In seinen elenden Handwerkssumpf versunken, bleibt er inner-

*) Eine von Pestalozzi selbst als musterhaft anerkannte Ausführung seiner Ideen war die von Emanuel von Fellenberg 1810 auf seinem Gute Hofwil bei Bern gegründete Armenerziehungsanstalt. Landwirtschaftliche Arbeit bildete hier das Haupterziehungsmittel. Der eigentliche Unterricht, den der treffliche Wehrli leitete, wurde teils in den Freistunden erteilt, teils an die Arbeit selbst geknüpft. Dabei ist besonders bemerkenswert, dafs Fellenberg die Anregung zu seiner Schöpfung direkt Pestalozzis Schriften, namentlich »Lienhard und Gertrud«, entnommen hatte (Israel I, S. 28 ff. 58). Vergl. Fellenberg, Darstellung der Armenerziehungsanstalt in Hofwil (Aarau 1813), Rengger, Bericht über die Armenerziehungsanstalt in Hofwil, im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Kommission abgefafst (Tübingen 1814).

*) Hier und im folgenden vergl. Fr. Manns Ausgabe der ausgewählten Schriften Pestalozzis.

lich unerhoben vom reinen menschlichen Sinne« (Lenzb. R. 133).

Für die Volksschichten, denen die physische Arbeit Berufspflicht ist, bildet diese sogar den Mittelpunkt des ganzen Erziehungsgeschäfts: »Der Unterricht, als wirkliche Lehre ins Auge gefafst, ist nur das an die Bildung ihres wirklichen Lebens angeknüpfte und anpassende Wort... Dies Wort gehe lebend und kraftvoll von ihrer Arbeit aus. Es werde durch ihr Interesse in ihnen belebt; es ergreife sie in jedem Fall im ganzen Umfange ihres Seins und Wesens. Ihr Herz und Geist nehme an allem teil, was ihr Leib schafft, aber das Tun ihrer Hand verschlinge dennoch die Kraft ihres Geistes nicht« (Seyffarth III S. 385). Der Mensch mufs »seine Hauptlehre bei seiner Arbeit suchen und nicht die leere Lehre des Kopfes der Arbeit seiner Hände vorgehen lassen; er mufs seine Lehre hauptsächlich aus seiner Arbeit selber herausfinden und nicht die Arbeit aus der Lehre herausspintisieren wollen. Deshalb mufs die Jugendlehre eines jeden Kindes sich um die eigentliche Arbeit desselben herumtreiben und wohl um dieselbe herum beschränkt werden, dafs weder Kind noch Lehrer leicht weit davon abspringen« (Manns Ausg. III S. 53). »Für den handarbeitenden Mann ist die genugtuende und kraftvolle Ausbildung seiner Sinne und Glieder zum Dienste alles dessen, was seinen Lebenssegen begründet, die Stufenleiter, auf welcher er sich zum richtigen und ihn in seinen Lagen und Verhältnissen segnenden Denken emporzuheben berufen ist. Die Ausbildung seines Abstraktionsvermögens mufs aus dem durch tägliche Übung gereiften Gebrauch seiner Organe und seiner Glieder hervorgehen und darauf begründet werden« (Schwanenges. 131). Auch der städtische Einwohner mufs für die solide Kenntnis und Behandlung des vielseitigen Stoffes, der dem bürgerlichen Stande als Erwerbsmittel eigen ist, nicht nur mit den geistigen Mitteln seiner Ausbildung in der Kunstkraft, »sondern auch in Verbindung einer soliden und kraftvollen Handanlegung an die wesentlichen Teile der Ausübungsmittel der Kunstwerke« sorgfältig und genugtuend vorbereitet werden. Ihre Ausbildung nach dieser Seite hin mufs als ein vorzüglich und trefflich mitwirkendes Bildungsmittel für diesen Stand anerkannt und benutzt werden, da man sich nicht verhehlen kann, dafs der bürgerliche Wohlstand und die bürgerliche Selbständigkeit von der Allgemeinheit eines Grades der dem Bürgerstand tief eingeübten Kraft des selbsteigenen Handanlegens an die Gegenstände der bürgerlichen Berufsarten abhängt. (Schw. 120, 121).

Wie hoch Pestalozzi die erziehliche Bedeutung der Arbeit, ihren Einflufs auf die geistige und sittliche Entwicklung anschlägt, geht aus zahlreichen Stellen seiner Briefe und Schriften hervor. »Es ist mir zur Unwidersprechlichkeit heiter (klar) geworden«, schreibt er 1807 an den Landvogt von Wädenschwyl, »um wieviel wahrhafter der Mensch durch das, was er tut, als durch das, was er hört, gebildet wird. Diese intensive Kraft des Geistes gewinnt unermefslich durch den Spielraum und den Zwang einer wohlgeleiteten äufseren Tätigkeit« (Morf IV S. 69). Sein Schulmeister Glüphi in »Lienhard und Gertrud« hält dafür, dafs »bei der Erziehung der Menschen die ernste und strenge Berufsbildung allem Wortunterricht notwendig vorhergehen müsse«. Wo diese fehle, »seien die Künste und Wissenschaften der Menschen wie ein Schaum im Meer, der oft von weitem wie ein Fels scheine, der aus dem Abgrund emporsteige, aber verschwinde, sobald Wind und Wellen an ihn anstofsen (1. Ausg. III, Kap. 66 u. 68). »Mit jedem Tage ward ihm heiterer (klarer), die Arbeitsamkeit, die physische Tätigkeit unseres Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfanges unserer Kräfte zu einer einzigen, gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte gibt; wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Tore ihrer Verirrungen zuschliefst, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt, und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Tun für das Tun selber und unser Geschwätz über Heldengröfse für Heldengröfse und unser nichtiges Träumen über

die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selbst anzusehen. Diese höheren Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er Drehstuhl, Hobelbank, Spitztrucken, Nähkissen usw. in seine Schule aufnahm.« (Letzte Ausg. IV, Kap. 67. Seyffarth XI S. 557.)

So ist es auch zu bedauern, dafs den »Kindern der höheren Stände« die häusliche Vorbereitung zu den mechanischen Fertigkeiten, »die auch sie in jedem ihren Verhältnissen angemessenen Berufsfach haben möchten,« allgemein mangle. Pestalozzi bezeichnet diesen Mangel als eine Folge »unserer von der Segensbahn der häuslichen Verhältnisse immer mehr sich entfernenden Zeitverkünstelung«, als ein »Irreführen«, einen »Abweg, auf dem die Bahn der Natur in der Entfaltung und Bildung der Kräfte gewaltsam aus den Augen gerückt werde«. Haben doch »auch die höheren Stände« die »Einübung der mechanischen Fertigkeiten« nötig im Interesse der »allgemeinen soliden Begründung der Kraftbildungsmittel«, sowie »zum gesegneten Fleifs und zur gesegneten Betreibung aller guten Werke ihres Standes« (Schw. 82—84). Und darum hält Pestalozzi für nötig, dafs sie »durch die Erhebung ihres Herzens und durch die Tätigkeit ihres Geistes zur Tätigkeit ihrer Hand angereizt und hingelenkt« werden. Das eigentliche Können, das sie bedürfen, ruht auf dem Grade der Ausdehnung und der Solidität ihres Wissens, d. i. der Erkenntnis von Gegenständen und der Behandlungsweise von Gegenständen, für deren wirkliche und tatsächliche Behandlung sie vielseitig anderer Leute Hände brauchen dürfen und sollen (Schw. 122, 123). »Das Kind des Reichen soll durch höhere Einsicht zu Anstrengung und Tätigkeit, hingegen das Kind des Armen durch »Anstrengung, durch Mühe und Arbeit zum Denken, zum Überlegen, zu Einsichten und Kenntnissen geführt werden« (Rede von 1818, Abs. 32). — Wie bei Morf (IV S. 22) mitgeteilt wird, bildeten die Zöglinge zu Iferten im geographischen Unterricht Bodenformen der Umgegend, die sie auf ihren Ausflügen genau betrachtet hatten, in Ton nach. Von derselben Idee ging Fellenberg aus, als er dem 1804 von Pestalozzis Mitarbeitern in München-Buchsee aufgestellten »Prospekt« dieser Anstalt einen die »Bildung zur Berufskraft betreffenden Abschnitt beifügte, in dem als Mittel derselben neben dem Unterricht in Technologie bezeichnet werden: 1. mechanische Arbeiten, verbunden mit Unterricht in der Mechanik, 2. Bekanntschaft mit »einer vollständig organisierten, auf alle physischen intellektuellen und moralischen Bedürfnisse des Menschengeschlechts berechneten Erdenwirtschaft« durch die mit der Anstalt verbundene grofse landwirtschaftliche und Handelsunternehmung zu Hofwil, in der dem Zöglinge die Anschauung und Übung aller Kunstmittel, die das Leben erleichtern und behilflich und angenehm machen, zugänglich gemacht würden, »sei's blofs um Versuche zu sehen, sei's um selbst Hand anzulegen« (Morf III S. 202). Auch Jullien berichtet, dafs in Iferten von den Zöglingen Handarbeiten — Tischlerei, Drechslerei, Papparbeiten — betrieben wurden. Der »Bericht an die Eltern« 1807, in der »Wochenschrift« (II S. 29) bestätigt dies.*) —

In der zweiten Periode seiner pädagogischen Wirksamkeit, die seine Tätigkeit in Burgdorf und Iferten umfafst, steht für Pestalozzi die Gestaltung seiner »Elementarmethode« im Vordergrunde. Diese umfafst sowohl die lückenlose Feststellung des Stufenganges in der Entfaltung der menschlichen Grundkräfte auf den Gebieten des intellektuellen, sittlichen und physischen (Kunst-) Lebens von ihren einfachsten Ursprüngen, den Elementen, aus, als auch die Gestaltung einer damit parallel gehenden ebenso lückenlosen Folge von Anregungsmitteln. Auch die Bildung zur Industrie sucht Pestalozzi an seine »Methode« anzuschliefsen. Sie gehört in das Gebiet der »Kunstbildung«, d. h. der Bildung zum technischen Können, aus dem »alle Mittel, die Produkte des menschlichen Geistes äufserlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äufserlich Erfolg und

*) In einem seiner (nur in englischer Übersetzung vorhandenen) Briefe an Greaves (1819), die die früheste Erziehung des Kindes behandeln und vielfach Ideen vorausnehmen, die später von Fröbel vertreten wurden, tritt Pestalozzi für die Bedeutung des Zeichnens und Formens auf dieser Bildungsstufe ein (Israel II, S. 288).

Wirksamkeit zu verschaffen, hervorgehen,« und durch welches alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, gebildet werden« (Schw. 28).

»Können« ist das äuſserliche Darstellen des Innern, Geistigen. So sind auch seine Fundamente doppelter Art: innerliche und äuſserliche, geistige und physische (Schw. 28), nicht bloſs in der Hand, sondern auch in den innersten Kräften der Menschennatur gegründet. (Wie Gertrud usw. VII 68). Das innere Wesen der Ausbildung aller Kunst- und Berufskräfte besteht »in der Ausbildung der Denk- und Urteilskraft, die von der naturgemäſsen Ausbildung der Anschauungskraft ausgeht« (Schw. 28). Die Anwendungsbücher der Ausmessungsformen (das A B C der Anschauung) geben die Reihenfolge der Mittel an die Hand, durch deren Benutzung dieses Fundament gelegt wird (W. G. VII 68). So wie die Zahl- und Formenlehre geeignet ist, die logischen Kräfte unseres Geschlechts zu begründen und zu entfalten, so sind dieselben Übungen geeignet, das innere, geistige Wesen der Kunst zu begründen und zu entfalten. Wer elementarisch, d. h. durch Reihenfolgen von psychologisch organisierten Bildungsmitteln, messen, rechnen und zeichnen gelernt, der hat den ganzen Umfang der geistigen Bildungsmittel zur Kunst in sich, und es fehlt ihm nichts mehr, als die Ausbildung der mechanischen Fertigkeiten (Schw. 74, 81). Diese, die physische Seite der Kunstbildung umfaſst die Ausbildung der menschlichen Sinne und Glieder. Ihre Mittel gehen aus der Natur des Mechanismus hervor (d. h. müssen den natürlichen Gesetzen entsprechen), der den Kräften der menschlichen Glieder zu Grunde liegt (Schw. 75). Ihr Ziel ist »der höchste Grad des Nerventaktes, der uns Schlag und Stoſs, Schwung und Wurf . . sichert und Hand und Fuſs . . gewiſs macht« (W. G. XII 9). Beide Seiten müssen von der Wiege auf gemeinsam und im innigsten Zusammenhang untereinander in Tätigkeit gesetzt werden (Schw. 74). Bloſs mechanische Fertigkeiten auszubilden, darf sich die Menschenerziehung nicht als Ziel setzen. — Auch die wesentlichen Reize zur Ausbildung der Kunstkraft liegen in dem Selbsttrieb der Kräfte, sich zu entfalten. Hierbei hat die Lehrkunst wenig zu tun. Aber sie ist geeignet, durch eine Stufenfolge psychologischer Bildungsmittel die Wirkung jener Selbstentfaltung vielseitig zu erleichtern, zu beschleunigen und zu berichtigen, besonders sie den Gesetzen der sittlichen und geistigen Fundamente des Könnens unterzuordnen (Schw. 30). — Auch die Kunstbildung soll sich der »Individuallage« des Zöglings anschlieſsen. »Die sorgfältige und weise Benutzung der Bildungsmittel des häuslichen Lebens ist in physischer Hinsicht so wichtig, als sie es in sittlicher und geistiger Hinsicht auch ist. Die Ungleichheit dieser Mittel wird durch die Verschiedenheit der Lagen und Verhältnisse des häuslichen Lebens, in welchen sich jedes Individuum persönlich befindet, bestimmt« (Schw. 30). Dennoch wäre es verkehrt, die »zum Teil einseitigen und beschränkten Arbeits- und Berufsfertigkeiten, die das häusliche Leben zu erteilen vermag« unmittelbar als Erziehungsmittel zu verwenden. Vielmehr hält Pestalozzi für notwendig, der Anleitung zur Berufsfertigkeit eine »elementarische Kunstgymnastik« (L. R. 133), d. i. eine allgemeine Kunstübung als Grundlage aller Spezialfertigkeiten, vorangehen zu lassen. Ihr soll ein »A B C der Kunst« zu Grunde liegen, d. i. »eine Reihenfolge von Übungen, die, von den höchst einfachen zu den höcht verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müſsten, den Zöglingen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie notwendig bedürfen«. Es müſste von den einfachsten Äuſserungen der physischen Kräfte: Schlagen, Tragen, Werfen, Stoſsen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen usw. ausgehen, da diese die Grundlagen auch der kompliziertesten menschlichen Fertigkeiten enthalten (W. G. XII 8). Eine Ausführung dieses Gedankens finden wir in der von Niederer verfaſsten Arbeit »Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik in einer Reihenfolge körperlicher Übungen« (Wochenschrift für Menschenbildung I, 1807).

Auch die Bildung zur Industrie soll in dieser »elementaren Kunstgymnastik« ihre naturgemäſse Grundlage finden. »Die Industrie, die nur Routine, die nur einzelne mechanische Fertigkeit ist, die nur vom

Äufseren ausgeht und sich auf tierische Triebe gründet, erhebt und veredelt weder den Menschen noch das Volk. Aber der Geist der Industrie, der, von reinen und umfassenden Mitteln der Elementarbildung erzeugt, im Menschen mit den höheren Anlagen seiner Natur in Harmonie gebracht und wesentlich ein Geist, der Geist ein und ebendesselben Individuums ist, dieser erhebt und veredelt den Menschen und das Volk« (Wochenschr. II S. 38). In einem Briefe von 1807 an eine unbekannte Dame entwickelt Pestalozzi einen Plan, den Einflufs der Methode auf Fabrikation, Stickerei u. dergl. auszudehnen. (Israel II S. 152). 1808 schreibt er an v. Türk: »Hauptsächlich fordert mein Plan einer Armenanstalt (er meint den oben erwähnten vom März 1807) . . eine ausgezeichnete individuelle elementarische Bildung zur Industrie. Die Grundlage bildet die Elementarbildung, was zugesetzt werden mufs, ist im Grunde als Kleinigkeit anzusehn. . . . Die Idee der Elementargymnastik führt zu speziellen Übungen der Hände und Finger, in deren Vollendung eine Basis der industriösen Bildung liegt, von der man sich keine Idee macht. Ihre Folgen für die Armenanstalten sind auch ökonomisch nicht zu berechnen« (Israel II S. 164). Schon 1807 hatte er dem Minister Stapfer mitgeteilt, dafs »die Elementarmittel zur Kunst und Industrie« praktisch erprobt würden (Israel II S. 154). Unterm 26. März 1808 schreibt er an ihn: »Ein Kind, das elementarisch zu einer hohen Kraft des Rechnens und Zeichnens gebracht würde und dabei den ins Unendliche gehenden Imaginationsschwung gewonnen, den die Methode ihren Zöglingen (mitteilt), hat das Wesen alles dessen, was zur höheren Bildung der Industrie erfordert wird, im höchsten Grade in sich selbst.*) Zudem geht aus der Elementargymnastik, die die Methode lehrt, eine Spezialgymnastik für die Industrie hervor, welche durch vollendete und allgemeine Gelenkigkeitsgymnastik des männlichen Arms und der weiblichen Finger die Erlernung der verschiedensten und schwierigsten Handgriffe der Industrie zum leichtesten Spiel macht und machen mufs.« (Pestalozzi-Studien von Seyffarth III Nr. 12.) Wie es scheint, sind die Versuche, eine Spezialgymnastik zur pädagogischen Grundlegung der Industrie aufzustellen, niemals zum Abschlufs gekommen.*) — Auch die von Fichte betonte Nationalerziehung kennt die Verbindung von Lernen und Arbeiten. Diese wird, führt Fichte aus, durch die Aufgabe der Erziehung selbst gefordert, da alle, welche blofs durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, dafs man sich stets durch eigene Kraft durch die Welt bringen kann und keiner fremden Wohltätigkeit bedürfen wird, zur persönlichen Selbständigkeit des Menschen gehört und seine sittliche Bildung weit mehr, als man bis jetzt zu glauben scheine, bedingt. Der Zögling soll an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Ungerechtigkeit durch Nahrungssorgen überhoben ist, und als allererster Grundsatz der Ehre tief in sein Gemüt geprägt wird, dafs es schändlich ist, seinen Lebensunterhalt einem anderen denn seiner Arbeit verdanken zu wollen. Die Hauptarbeit sei die Ausübung des Acker- und Gartenbaues, der Viehzucht und derjenigen Gewerbe, deren die Zöglinge in ihrem kleinen Staate bedürfen. Die Arbeit soll jedoch nicht zu mechanischer Tätigkeit herabsinken; die Hauptrücksicht hierbei sei vielmehr, dafs die Zöglinge, soweit möglich, in seinen Gründen verstehen müssen, was sie treiben. Auf diese Weise wird ihre Erziehung schon ein folgegemäfser Unterricht über die Gewerbe, die sie künftig zu treiben haben, und es wird der denkende und verständige Landwirt in unmittelbarer Anschauung gebildet; ferner wird schon jetzt ihre mechanische Arbeit veredelt und vergeistigt. Sie ist in eben dem Grade Beleg in der freien Anschauung dessen, was sie begriffen haben,

*) Die von Seyffarth an dieser Stelle in den P.-St. gemachte Anmerkung ist, wie schon die im Voranstehenden mitgeteilten Tatsachen beweisen, vollkommen unzutreffend.

*) Pestalozzis Schüler und Mitarbeiter Joh. Schmid versucht in seinem etwas konfusen Schriftchen »Gedanken über Mathematik und über Anwendung der mathematischen Erkenntnisse auf den bürgerlichen Erwerb, bes. zur Verminderung der armen Kinder« (1812) einen grundlegenden Industrieunterricht auf mathematischer Basis anzuregen.

als sie Arbeit um den Unterhalt ist. Grundgesetz des kleinen Erziehungsstaates muſs sein, daſs alle Bedürfnisse seiner Glieder, soweit dies möglich ist, durch deren eigene Arbeit befriedigt werden. Jeder Einzelne arbeitet so für das Ganze und genieſst und darbt, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen. Dadurch wird die ehrgemäſse Selbständigkeit des Staates und der Familie, in die er einst treten soll, und das Verhältnis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen der lebendigen Anschauung dargestellt und wurzelt unaustilgbar ein in sein Gemüt (Reden a. d. deutsche Nation X. Vergl. »Fichtes Ideen über die wirtschaftliche Erziehung« von Zeiſsig in den Blättern für Knabenhandarbeit 1897, Nr. 2 u. 3).*)

Herbart

berührt die pädagogische Bedeutung der Handarbeit nur vorübergehend. Seine Äuſserungen lassen jedoch erkennen, daſs er diese Bedeutung nicht unterschätzte. In der »Psychologie als Wissenschaft«, wo er »von der menschlichen Ausbildung insbesondere« (2. Bd. 2. Abschn.) redet, beginnt er seine Auseinandersetzungen mit einer Darlegung der Bedeutung der Hand (§ 129). Daſs den Tieren die Hände fehlen, führt er aus, ist die Ursache, daſs ihr Vorstellungskreis schon in seinen allerersten Anfängen hinter dem des Menschen zurückbleibt. »Das Tier erfährt nichts von allem dem, was durch den Gebrauch der Hände das menschliche Kind aus den Versuchen lernt, die es mit den Dingen vornimmt.« Die menschliche Hand »bewaffnet ferner die Strebungen und Begehrungen des Geistes ungleich vollständiger, ungleich erfolgreicher, als dies bei den Tiergeschlechtern der Fall sein kann. Sie macht aus jeder körperlichen Masse einen Diener und Verkündiger des Willens; ja sie macht aus dem Klotze vermittels eines andern Klotzes durch Schlagen, Stoſsen, Reiben endlich ein passendes Werkzeug für bestimmte Absichten. Aus dem ersten Werkzeuge werden kunstreichere, und aus der Zusammensetzung der Werkzeuge werden Maschinen. Auf diesem Wege bilden sich zahllose Beobachtungen und Erfahrungen, die den Gedankenkreis bereichern; und beinahe an jede Begehrung knüpft sich die Vorstellung eines Mittels, wodurch dieselbe könnte befriedigt werden.« Hat aber die Hand diese Bedeutung für die menschliche Ausbildung, so ist es begreiflich, daſs Herbart im »Umriſs pädagogischer Vorlesungen« (§ 259) fordert: »Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben,« ferner: »Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe.*) Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbeschulen zu sein brauchen.« Über den geistigen Zustand bei der Arbeit schreibt Herbart (Lehrb. z. Psych. § 123 u. 234): »Das äuſsere Handeln . . spannt unaufhörlich Begierde, Beobachtung und Beurteilung; es verwandelt, indem es gelingt oder miſslingt, das Begehren in entschlossenes Wollen oder in bloſsen Wunsch, begleitet von Lust und Unlust, wodurch zur habituellen Stimmung des Menschen der Grund gelegt wird . . Das

*) Ähnliche Vorschläge wie diejenigen Fichtes waren schon ein Jahrzehnt früher von dem Franzosen Lepelletier gemacht worden. In dessen Entwurf über das Erziehungswesen, der von Robespierre am 13. Juli 1793 im Nationalkonvent vorgelesen wurde, war gleichfalls vorgeschlagen worden, die Jugend ohne Ausnahme auf Staatskosten in geschlossenen Anstalten gemeinsam zu erziehen. Wie Fichte bezweckte auch Lepelletier dadurch eine Regeneration des Menschengeschlechts in physischer wie moralischer Beziehung, die Heranbildung eines von Vorurteilen und Irrtümern freien Geschlechts. Auch er legte bei seiner Erziehung auf Handarbeit groſsen Wert. Tägliche Arbeit in Haus und Garten soll den Körper stärken und gewandt machen. Ja, vom 8. Jahre ab soll jeder Zögling sich durch Handarbeit seinen Lebensunterhalt verdienen. (Vergl. Mich. Lepelletiers Plan einer Nationalerziehung, vorgelesen und beraten im Konvent den 13. Juli 1793. Ins Deutsche übersetzt, mit einem Vorwort und mit Anmerkungen von G. F. Thaulow. Kiel 1848.)

*) »Die Technik ist der Gymnastik in einem Punkte überlegen, indem sich bei ihr die aufgewandte Kraft zur Arbeit gestaltet und in einem Werk sammelt und gleichsam verdichtet, während der Gymnastik die Beziehung auf ein Objekt fehlt. In diesem Betracht sind Schraubstock und Amboſs erziehender als Barren und Reck« (Willmann in seiner »Didaktik« II, S. 181).

bestimmteste Gepräge gibt dem Menschen sein äuſseres Handeln dann, wenn es Arbeit, besonders wenn es Berufsarbeit oder doch tägliche Beschäftigung wird.« Jede Art von Arbeit erfordert — so wird, dem Sinne nach, im folgenden ausgeführt — daſs eine beherrschende Vorstellungsmasse, der Zweck der Arbeit, festgehalten wird. Diese regt wieder Vorstellungsreihen an, die sich auf die Auswahl des Materials, der Werkzeuge, die verschiedenen Stadien der Arbeit usw. beziehen. Jede derselben muſs in sachgemäſser Ordnung ablaufen, da jeder Fehler in dieser Hinsicht sich sofort herausstellt, was bei theoretischen Überlegungen keineswegs immer der Fall ist. Daher begünstigt die Arbeit die Selbsttätigkeit des Zöglings. »Ein groſser Unterschied ist zwischen dem Lernen des Handwerkers und demjenigen beim gelehrten Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange Zeit hindurch dergestalt passiv, daſs hier in der Untersuchung überall die Frage vorherrschen muſs: was wird als Reaktion auf die beständige Einwirkung des Lehrers im Zöglinge erfolgen? . . Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht da meist im Kopfe des Lehrlings vor, da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann, und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effekte zu zeigen« (Päd. Schr., hg. v. Willmann II, S. 531). Dem Schüler werden, heiſst es an anderer Stelle, die herrschenden Vorstellungen während der Arbeitszeit verdrängt; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien, lenkt er sich selbst. »Beständige Passivität in den Hauptstunden des Tages!« Dem jungen Handwerker geht es darin besser, da die Gegenstände seines Tuns kein Festhalten schwächerer Vorstellungen wider das innere Streben erfordern. Exerzitien werden zwar »gemacht«; aber dieses Machen steht nicht unter einer herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik. Wo ist sonst ein erfreulich planmäſsiges Werk für die Jugend? Worin soll Gröſse, Energie sich zeigen, wofür sich bilden? (a. a. O. II, S. 414). So erblickt also Herbart gerade in der körperlichen Arbeit eine treffliche Vorbereitung zum planmäſsigen Handeln und damit ein Hauptmittel zur Charakterbildung. Hierauf beruht ihr Wert für Regierung und Zucht. »Die Kinder«, schreibt er, »müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müſsiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit) desto besser . . Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen als in der Schule« (Umriſs § 56). Und an anderer Stelle (§ 179) empfiehlt er technische Beschäftigungen zur Ableitung der Gefahr, die mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist. (Vergl. Glöckner, Die Stellung Herbarts und seiner Schule zum Handarbeitsunterricht. Bericht über die Leipz. Lehrerbildungsanst. im J. 1890, S. 41 ff.)

Diese grundlegenden Gedanken haben in der Schule Herbarts weitere Ausbildung gefunden.

Ziller

erblickt im Handarbeitsunterrichte eine wesentliche Ergänzung des allgemeinbildenden Unterrichts in der Erziehungsschule nach der berufsmäſsig-praktischen Seite der Charakterbildung hin. Derselbe schafft die Grundlage für den späteren berufsmäſsigen Unterricht in der Fachschule oder Werkstätte. Da er somit nicht dem allgemeinen Erziehungszwecke, sonderm einem speziellen Interesse des Lebens und der Gesellschaft dient, so gehört er allerdings nicht in die Erziehungsschule selbst, sondern muſs einer »Nebenklasse« zugewiesen werden. Dennoch bildet er einen notwendigen Bestandteil der Ausbildung jedes Zöglings, der sich nach beendeter Schulzeit einer praktischen Wirksamkeit zu widmen gedenkt. Hieraus folgt, daſs dieser Unterricht erst zu einer Zeit auftreten darf, in der dem Zöglinge die ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben sich eröffnet, da ihm sonst nicht das Interesse entgegenkommt, das zu seiner erfolgreichen Betreibung notwendig ist. Der Arbeitsstoff soll nach dem örtlichen Bedürfnis der künftigen Berufsarbeit ausgewählt werden. Dennoch wäre es verfehlt, den Unterricht unmittelbar in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Seine Aufgabe ist vielmehr nur, eine Propädeutik der Berufstätigkeit

darzubieten, nicht in diese selbst einzuführen. Für die Arbeitsklassen eignen sich nur ganz einfache Übungen, nur Elemente der Berufstätigkeit. Unbeschadet des besonderen Zweckes des in Rede stehenden Unterrichts wird aber doch zwischen der allgemeinen Bildung der Hauptklassen und der Vorbereitung auf den Beruf in den Nebenklassen ein gewisser Zusammenhang festzuhalten sein. Aus allen Zweigen der ersteren sollen der Arbeit praktische Aufgaben zufliefsen, die dort gewonnenen allgemeinen Gesetze sollen hier ihre praktische Anwendung finden. Auch wird der Unterricht in den Hauptklassen in den bei der Arbeit gemachten Erfahrungen oft eine Gelegenheit zur Anknüpfung finden. Trotz dieses gelegentlichen Zusammengehens von Unterricht und Arbeit ist aber mit Entschiedenheit denen entgegenzutreten, welche bestrebt sind, die letztere in den Mittelpunkt der Erziehung zu stellen und den übrigen Unterricht daran anzuschliefsen (Grundlegung z. Lehre vom erzieh. Unterricht, Leipzig 1865, § 4. Vergl. Zeifsig, Zillers technische Arbeit. Bl. f. Knaben-Handarb. 1902, Nr. 10—12). — Neben Ziller hat sich von allen Pädagogen der Herbartschen Schule am meisten

Ernst Barth

in Leipzig um die Theorie und Praxis des Arbeitsunterrichts verdient gemacht. Seit 1865 wurde dieser in seiner Erziehungsanstalt betrieben. Bochmann, ein Schüler Zillers, hatte ihn aus dessen Übungsschule dorthin übertragen, wo er besonders durch W. Niederley verständnisvolle Pflege fand. Barth geht weiter als Ziller.*) Ihm ist die Handarbeit ein notwendiger Bestandteil des erziehenden Unterrichts, nicht blofs insofern sie die praktische Berufsbildung vorbereitet, sondern auch als intensiver Anschauungsunterricht, der zugleich die Kontrolle darüber enthält, dafs das durch die Sinne Wahrgenommene wirklich geistiges Eigentum des Zöglings geworden ist, sowie als wesentliche Ergänzung der geistigen Tätigkeit des Zöglings, indem bei ihr mehr als bei fast jedem anderen Unterrichtsgegenstande, auch beim Schreiben, Zeichnen und Turnen, körperliche Funktionen in Wirksamkeit treten, insbesondere da durch sie die Ausbildung der Hand, eines Hauptwerkzeuges für die gesamte Entwicklung des Menschen, gefördert wird. Demgemäfs soll der Arbeitsunterricht mit dem ersten Schuljahre beginnen und auf allen Stufen der Erziehungsschule nicht nur seine Stelle neben den übrigen Unterrichtsgegenständen einnehmen, sondern auch mit diesen in enge Verbindung treten. Wie dies geschehen kann, zeigt Barth in seiner zusammen mit Niederley herausgegebenen Schrift »Die Schulwerkstatt« (1882). Die Arbeiten der Elementarstufe zerfallen dort in Arbeiten zur Unterstützung des Zeichnens und zur Gewinnung von Raumbegriffen (Bauen, Legen, Erbsenarbeiten, Falten, Ausstechen, Ausnähen, Ausschneiden und Aufkleben), in Arbeiten zur Naturkunde (Blättersammlungen, Herstellung von Pfeifen, Nachbildungen von Naturgegenständen in Ton usw.), zur Geographie (Pläne des Schulzimmers usw. durch Legen, Aufkleben von Papierstreifen, Ausschneiden usw., Herstellung von Kartenbildern) und zur Kulturgeschichte (das Zelt Abrahams, Anlegung einer Zisterne usw.). Auf der Mittel- und Oberstufe schliefsen sich die Arbeiten an die Geometrie, das Zeichnen, die Naturkunde, Geographie und Kulturgeschichte an. Neben diesem Arbeitsunterrichte, der rein erziehliche Zwecke verfolgt, soll aber vom 12. Lebensjahre des Schülers ab noch ein in Nebenklassen zu betreibender Vorbereitungsunterricht für die Berufsbildung eintreten. Für die Auswahl dieser Arbeiten sollen die am Orte üblichen Industriezweige in der Weise bestimmend sein, dafs zur Bearbeitung der in diesen verwendeten Materialien Anleitung gegeben werde. Werkstätten zur Betreibung bestimmter Handwerke sollen aus jenen Klassen nicht werden. Auch sollen rein mechanische Handbeschäftigungen ausgeschlossen sein. Zweck dieser Kurse sei, dem Schüler die Berufswahl zu erleichtern (Barth und Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld und Leipzig 1882. Allgem. Teil. Vergl. Zeifsig, Barth und der Werkstattunterricht. Bl. f. Kn.-Handarb. 1901, Nr. 1—3).

Von anderen Gliedern der Schule Herbarts, denen die theoretische Begründung des Handarbeitsunterrichts Förderung verdankt, sind zu nennen: Willmann, der für

*) Vergl. aber doch des letzteren »Grundlegung« S. 107 (2. Aufl. S. 113.)

ihn eintritt, da er eine Fortführung des Gedankenfadens, den der allgemeine Unterricht spinnt, über die Unterrichtsstunde hinaus ins Leben der Kinder ermögliche und so das den Kindern natürliche Interesse an technischen Arbeiten auf den Lehrstoff gleichsam zurückgebogen werde (Päd. Vorträge, 1869, S. 15; vergl. auch die weiteren Ausführungen hierüber in der »Didaktik« II, § 62; ferner Zeifsig, Die Technik nach Willmann. Bl. f. Knaben-Handarb. 1904, Nr. 1 u. 2). — O. W. Beyer, der den Unterricht in der Schulwerkstatt als Veranstaltung der Zucht (im Sinne der Pädagogik Herbarts) auffafst und ihn mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte, dessen Inhalt er als die Geschichte der menschlichen Arbeit bestimmt, in Verbindung bringt (Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, Leipzig 1885, S. 157 ff.) — endlich W. Rein, in dessen pädagogischem Seminare der Versuch gemacht wurde, den Arbeitsunterricht (Modellieren in Ton) dem Gange des historischen Unterrichts anzuschliefsen, indem Kunstformen dargestellt wurden, die den in jenem behandelten Kulturepochen entnommen waren. (Aus dem päd. Universitätsseminar in Jena, III. Langensalza 1891, S. 7 ff.)*)

Charakteristisch für die Vertreter der Herbartschen Pädagogik ist, dafs sie eine blofs äufserliche Anfügung des Handarbeitsunterrichts an die Schule verwerfen, vielmehr bestrebt sind, ihn dem Lehrplane in der Weise einzugliedern, dafs er seine Aufgaben aus den übrigen Unterrichtsfächern empfängt.**) Die pädagogische Bedeutung eines so organisierten Arbeitsunterrichts findet sich in treffenden Worten bei Hartenstein ausgesprochen: »Jedenfalls werden die Arbeiten den günstigsten Einflufs auf die sittliche Bildung zu gewinnen imstande sein, welche in der vielfältigsten und innigsten Verbindung mit einem solchen Gedankenkreise stehen, mit welchem die (sittlichen) Ideen selbst mit allem, was sich auf ihre Darstellung im Leben bezieht, zusammenhängen. In solchen Arbeiten liegt eine das Ganze des Wollens erhebende, für das Gute stärkende Kraft« (Grundbegriffe der eth. Wissenschaften, 1844, S. 368). — Begründer einer neuen Richtung auf dem Gebiete des Arbeitsunterrichts ist

Friedrich Fröbel.

Von der üblichen Lehr- und Erziehweise urteilt dieser, dafs durch sie nichts erzielt wird als »ein zerbröckeltes Wissen und Meinen, äufserlich anleimende, anklebende, nur von aufsen in uns hineinpfropfende Erziehung« (Werke, hg. v. W. Lange, I, S. 435). Der Grund hiervon ist eine verkehrte Ansicht von der geistigen Natur des Menschen; denn nicht die intellektuelle Seite derselben ist, wie man annimmt, die Grundlage der geistigen Entwicklung, sondern die praktische Seite. Nicht zum Spekulieren, sondern zum Handeln ist der Mensch geboren, urteilt Fröbel gleich Heusinger (s. oben). Dies beweist ebenso die Geschichte der Menschheit wie die Beobachtung der Entwicklung des Einzelnen. Klar tritt in der ersteren hervor, dafs das Handeln, Darstellen, Tun früher war als das Denken darüber, somit früher als das Erkennen und Wissen (W. I, 244), dafs die Menschheit in ihrer Entwicklung vom Tun zum Denken gelangt ist (Über deutsche Erziehung. 1822). Die Entwicklung des Einzelnen schlägt denselben Weg ein. Tätigkeit und Tun sind die ersten Erscheinungen des erwachenden Kindeslebens, und zwar eine Tätigkeit, ein Tun zur Kundwerdung und Kundmachung des Inneren durch Äufseres und am Äufseren (W. III, 18 und a. a. O.). In diesem Triebe, tätig zu sein, liegt das Wesen des Menschen (W. III, 18). Er ist die Offenbarung des Göttlichen in ihm, da er beweist, dafs der Mensch das Wesen des Schöpfers, lebendiges und schaffendes, lebenvolles und lebenzeugendes Wesen, in sich trägt (W. III, 6). Diesem Entwicklungsgange der Menschheit wie des Einzelnen mufs die Erziehung mit Bewufstsein sich anschliefsen. Einer der gröfsten Mängel der bisherigen Erziehungs- und Belehrungsweise ist, dafs sie die Bestimmungsgründe ihrer Forderungen entweder ganz aufserhalb des Lebens der Kinder oder aus einer entlegenen späteren Zeit ableitet, weshalb dieselben aller Ziehungs-, Erweckungs- und Entwicklungskraft bar sind. Das, was

*) Vergl. auch die Ausführungen Zilligs in seiner Arbeit: Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule (Jahrb. d. V. f. w. Päd., 27. Jahrg.).

**) Glöckner (a. a. O. S. 45) hat sich bemüht, Spuren dieses Gedankens schon bei Herbart nachzuweisen.

der Zögling tun und lernen soll, muſs dagegen aus seiner Willens- und Tatkraft hervorgehen. Darum ist »das noch wenig erkannte Geheimnis wahrer entwickelnder Erziehung und echter Belehrung«: Erziehung und Belehrung aus dem Leben, dem Triebe, dem Wunsche und dem Willen, der Kraft und der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung durch Selbsttun hervorzulocken. Erst so werden Erziehung und Belehrung, bisher Fremderziehung und Fremdbelehrung, für das Kind zu Selbsterziehung und Selbstbelehrung (W. III, 329). Mit der Tat, dem Tun muſs die echte Menschenerziehung beginnen, in der Tat, dem Tun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen (W. I, 141). An die Pflege des Beschäftigungstriebes muſs alles anknüpfen, und aus derselben alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes geschehen soll (W. III, 19). Da es Aufgabe der Erziehung ist, dem Gange Gottes in der Entwicklung des Menschengeschlechts mit Bewuſstsein nachzugehen, so muſs auch bei dem Erziehungs- und Lehrgeschäft das Darstellen, Tun dem Erkennen und Wissen vorausgehen; der Zögling muſs sich sein Erkennen und Wissen selbst bilden und schaffen. Die allgemeine Formel für den Unterricht ist darum: Tue dies und sieh, was in dieser Beziehung aus deinem Handeln folgt, und zu welcher Erkenntnis es dich führt« (Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau, 1821). Nach dem Zeugnisse Barops, des Mitarbeiters von Fröbel, und Wich. Langes hatte der Arbeitsunterricht, wie er in der Fröbelschen Erziehungsanstalt in Keilhau betrieben wurde, in erster Linie die Aufgabe, Bedürfnis und Trieb nach Aufklärung und Belehrung zu erwecken (W. I, 6. 20).*)

Fröbel stellt also, ausgehend von der Überzeugung, daſs »wahre und vollendete Erkenntnis nur aus der Selbstdarstellung, dem Selbsttun folge«, die Arbeit in den Mittelpunkt der Erziehung und verlangt, daſs der übrige Unterricht, soweit dies möglich sei, daran angeschlossen werde. Der Zögling soll zur Erkenntnis gelangen vermöge der aus eigener Tätigkeit entsprungenen Einsicht. Der Gegensatz zur Herbartschen Schule liegt klar zu Tage. Auf beiden Seiten wird die Verbindung von Arbeit und Unterricht angestrebt. Nach Fröbel soll letzterer in ersterer wurzeln, von ihr ausgehen; nach den Vertretern der Herbartschen Pädagogik dagegen ist die Bildung des Gedankenkreises durch den Unterricht Hauptsache, und die Arbeit wird an diesen angeschlossen. Nach Fröbel ist der Arbeitsunterricht Stamm-, nach der Ansicht der Schule Herbarts Anwendungsunterricht.*) — Für Weiterbildung und praktische Ausführung der Ideen Fröbels sind vorzugsweise Pösche, Georgens, Deinhardt und Beust (s. u.) tätig gewesen.

In den letzten Jahren hat die Theorie des pädagogischen Handarbeitsunterrichts dadurch eine wesentliche Förderung erfahren, daſs man mehrfach bestrebt gewesen ist, auf Grundlage der neueren

physiologischen Psychologie

den engen Zusammenhang zwischen der körperlichen Tätigkeit und dem Geistesleben, auch auf seinen höheren Stufen, nachzuweisen und damit der Handarbeit als Unterricht eine exakte psychologische Grundlage zu geben. Als besonders bemerkenswert erscheinen uns nach dieser Richtung die in den Jahrgängen 1901—1904 der »Blätter für Knabenhandarbeit« enthaltenen Abhandlungen von Thomas M. Balliet, Schulinspektor in Springfield in Massachusetts (»Der erziehliche Wert des Handfertigkeitsunterrichts, psychologisch begründet«), M. Enderlin, Lehrer in Mannheim (»Erziehung durch Arbeit«, auch als Buch erschienen) und M. Mittag, Seminarlehrer in Cöthen (»Die physiopsycho-

*) Im wesentlichen durch Fröbelsche Ideen wurde Uno Cygnäus, der Reformator des finnischen Schulwesens (†1888) für den Arbeitsunterricht gewonnen (vergl. sein eignes Zeugnis in den »Rheinischen Blättern« 1882, S. 198), der jetzt in allen Seminaren und Volksschulen Finnlands betrieben wird. Wie es scheint, verdankt der schwedische Slöjdunterricht seine pädagogische Gestaltung den vom Nachbarlande ausgegangenen Anregungen.

*) Hierzu bemerkt S. Hoffmann in den Bl. f. Kn.-Handarb. 1897, Nr. 3: »Das ist vielleicht nicht ganz zutreffend. Es ist eine Forderung Herbarts und seiner Schule, im naturwissenschaftlichen Bildungsunterricht von den menschlichen Zwecken auszugehen und die lebensvollen einheitlichen Gebiete der auf die Natur gerichteten menschlichen Arbeit zur Grundlage zu nehmen.«

logischen Grundlagen des Handarbeitsunterrichts« und »Über die psychologischen Grundlagen des Handarbeitsunterrichts mit bes. Beziehung auf die Psychologie von W. James«).

**7. Die Bewegung in den Fünfzigerjahren des verflossenen Jahrhunderts.** In der pädagogischen Theorie hatte der Handarbeitsunterricht das Bürgerrecht erworben; in Bezug auf praktische Ausführung dagegen lassen sich aus den ersten fünfzig Jahren des 19. Jahrhunderts nur wenig Fortschritte verzeichnen. Zwar schien am Beginn der Zwanzigerjahre namentlich im Südwesten Deutschlands, in Hessen, Nassau, Württemberg usw., die Idee der Industrieschule wieder aufzuleben; doch blieben diese Bestrebungen für den Knabenunterricht wenigstens ohne dauernden Erfolg.*) Dagegen gelangte allerdings in den Mädchenschulen ein isolierter Arbeitsunterricht mit vorwiegend utilitaristischer Tendenz nach und nach zu allgemeiner Einführung. In ihm erlebte die Industrieschule des 18. Jahrhunderts tatsächlich ihre teilweise Auferstehung (vergl. Krause, Geschichte des Unterrichts in den Nadelarbeiten. Kehrs Gesch. d. Methodik, IV.).**) Vorwiegend als Handwerksbetrieb fand die Handarbeit gleichfalls Aufnahme in den meisten Rettungshäusern und Erziehungsanstalten ähnlicher Art, auch in Waisenhäusern und Blindenanstalten. Hierbei war namentlich das Beispiel mafsgebend gewesen, das v. Fellenberg in seiner Armenerziehungsanstalt zu Hofwil gegeben hatte. Von besonderem Einflusse wurde dabei, dafs J. H. Wichern, der Begründer des Rauhen Hauses (1833), die Fellenbergsche Idee der Erziehung durch Arbeit aufnahm und in seiner Anstalt, die das Vorbild vieler anderen wurde, zur Durchführung brachte (vergl. Wichern, Über Erziehung zur Arbeit, insbesondere in Anstalten. Hamburg 1867.). Auch in einigen allgemeinen Knabenerziehungsanstalten, wie in der Benderschen zu Weinheim und später in derjenigen Stoys zu Jena, wurde die Handarbeit gepflegt. Öffentliche Arbeitsschulen für die männliche Jugend gab es dagegen um 1850 wohl nur wenige.*) Am bekanntesten wurden durch einige damals erschienene Schriften die seit 1828 auf den oldenburgischen Gütern bei Eutin in Holstein bestehenden Klüter- und Gartenschulen.**)

Am Ende der Vierzigerjahre machte

*) Die württembergische Schulordnung von 1810 bestimmte, dafs mit jeder Volksschule eine Industrieschule verbunden werden solle; nach dem Teuerungsjahr von 1817 vollends wurden allenthalben Industrieschulen eingerichtet mit dem Zweck: Übung in den Fertigkeiten, die zur Führung einer einfachen Haushaltung nötig sind, Verdienst, Bewahrung vor Betteln und Müfsiggang. Die Kinder wurden mit Stricken, Nähen, Spinnen, Spitzenklöppeln, Stroharbeiten, Verfertigung hölzerner Löffel und Schachteln, mit Stricken von allerlei Wollwaren beschäftigt; vielfach wurde Unterricht in der Obstbaumzucht und im Gartenbau erteilt. Im Jahr 1856 zählte Württemberg 1360 Industrieschulen mit über 64000 Schülern, Knaben und Mädchen. Noch in den Sechzigerjahren lernten auch die Knaben vielfach das Stricken in der Schule. (Die Volksschule. 1903 Nr. 7.)

**) Handarbeitsunterricht für Mädchen wurde bereits im 16. Jahrhundert erteilt, so z. B. nach Urkunden von 1570 und 1576 an der Rats-Schreib- und Rechenschule zu Lüneburg durch die Frauen der Schulmeister (Mitt. d. Gesellsch. f. deutsche Schul- und Erziehungsgesch. IV, S. 115, 119). Nach der Königl. Schwedischen Schulordnung f. Magdeburg und Halberstadt von 1632 sollten die Mägdlein »dazu gehalten werden, dafs sie lernen beten, lesen, schreiben, darnach nähen, stricken, klöppeln, sticken« (Mitt. V, S. 105).

*) Nach einer Mitteilung in Kehrs Päd. Blättern (1894 S. 266) wurde im Lehrerseminar zu Neuzelle noch bis in die Vierzigerjahre hinein Handarbeit (Papparbeit) getrieben. — In Salzungen bestand noch in den Vierziger- und Fünfzigerjahren eine an die Volksschule (Armenschule) angeschlossene Arbeitsanstalt (Rhein. Bl. 52. Bd. 1855 S. 57 ff.) — In einer unterm 21. Oktober 1842 von der Königl. Regierung für die Provinz Posen erlassenen Instruktion für die Schulvorstände und Schuldeputationen heifst es: »Sehr wünschenswert ist es, dafs auch die Knaben in den Schulen von einer und von zwei Klassen, besonders diejenigen, welche zum Viehhüten gebraucht werden, in Handarbeiten, namentlich im Stricken, Körbe- und Netzeflechten, Holzschnitzen und dergleichen, Unterricht erhalten. Diejenigen Lehrer, welche geschickt und geneigt sind, Unterricht in diesen Handarbeiten aufserhalb der öffentlichen Lehrstunden zu erteilen, sind dafür aus der Schulkasse, wenn dieselbe die Mittel dazu besitzt, nach einem Abkommen mit dem Schulvorstande besonders zu remunerieren« (Gärtig, Zehn Jahre Handfertigkeitsunterricht. Posen 1893 S. 5). — Möglicherweise würde eine sorgfältige Durchforschung der Schulblätter dieser Zeit noch manche Nachricht über den Betrieb des Arbeitsunterrichts zu Tage fördern.

**) Klütern bedeutet leichte Holzarbeiten für den Gebrauch in Haus und Feld anfertigen.

sich auf dem Gebiete des Volksschulwesens eine lebhafte Bewegung geltend. Man warf der Schule vor, dafs sie sich dem Leben entfremdet habe. Der Unterricht enthalte vieles, dessen Nutzen zweifelhaft sei; dagegen werde dasjenige nicht getrieben, was ein jeder notwendig brauche. Die Folge davon sei, dafs es dem vorwiegend abstrakten Schulunterrichte nicht gelinge, auf Gemüt und Willen der heranwachsenden Jugend dauernden Einflufs zu gewinnen. Besonders deutlichen Ausdruck gewann diese Reformbewegung in einer von dem Landammann Schindler in Zürich aufgestellten Preisfrage: Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?

Unter den Schriften, deren Erscheinen durch diese Preisfrage veranlafst wurde, befanden sich auch zwei, die als Heilmittel die Verbindung einer Arbeitsschule mit der Volksschule vorschlugen. Die erste derselben, verfafst von

Dr. Konrad Michelsen,

Konrektor in Hadersleben, später Seminardirektor in Alfeld, zuletzt Direktor der Ackerbauschule bei Hildesheim († 1862), führte den Titel: »Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen« (Eutin 1851), die zweite, von

Prof. K. Biedermann

in Leipzig († 1901) unter dem Decknamen Karl Friedrich herausgegebene: »Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule« (Leipzig 1852). Die weitaus bedeutendere beider Schriften ist die letztere. Nicht nur wird darin die beregte Frage nach allen Seiten hin klar und erschöpfend dargelegt, sondern es kommen auch die früheren Bestrebungen gleicher Art in ziemlich ausführlicher Weise zur Behandlung. Michelsen geht aus von den oben erwähnten holsteinschen Arbeitsschulen und beschränkt sich in seinen Vorschlägen auf die Landschule. Beide Schriften verwerfen die Arbeitsschule als Industrieschule, d. h. sie wollen die Arbeit in dieser weder als Mittel zum Erwerb, noch als direkte Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf betrieben haben. Nicht die Fabrikate seien der Zweck, sondern die Arbeitsübung, betonen beide. Der bildende Einflufs der Arbeit steht ihnen in erster Linie. In diesem Hervorheben des formalen Bildungszweckes zeigt sich bei beiden Verfassern der Einflufs der Pestalozzi-Diesterwegschen Pädagogik. In beiden Schriften wird der Anschlufs der Arbeitsschule an die allgemeine Schule gefordert. Das Ideal Biedermanns scheint, wie man aus verschiedenen seiner Ausführungen entnehmen kann, der Anschlufs der Lehre an die Arbeit im Sinne Fröbels zu sein, trotzdem er sich schliefslich damit begnügt, die Arbeit als Erziehungsmittel überhaupt zu empfehlen, ohne sich bestimmt für eine der von ihm charakterisierten verschiedenen Formen der Ausführung zu entscheiden. Bei Michelsen dagegen, der Klütern, Flechten, Nähen, Stricken u. dergl. empfiehlt, ist von einem inneren Zusammenhange zwischen Lern- und Arbeitsschule nur vorübergehend die Rede. Die von ihm befürwortete Verbindung ist eigentlich nur äufserlicher Art.

Diese beiden Schriften riefen in der pädagogischen Welt ein lebhaftes Für und Wider hervor. Die Frage der Arbeitsschule stand wieder auf der Tagesordnung. Auch hervorragende Schulmänner, wie Curtman, Eisenlohr, Diesterweg, nahmen zu ihr Stellung. Curtman (Die Reform der Volksschule, 1851) will zwar von Einführung eines Handarbeitsunterrichts nichts wissen, betont aber, dafs es Aufgabe der Volksschule sei, künftige Arbeiter zu erziehen. Darum sollen auch die Lehrer sich nicht als Gelehrte und Bücherwürmer gebärden, nicht jede mechanische Beschäftigung als ihrer unwürdig ablehnen, sondern im Gegenteil zeigen, dafs ihnen körperliche und geistige Anstrengung in harmonischer Abwechselung als Lebensaufgabe gelte. Der rechte Lehrer wird sich in ein freundliches Verhältnis zur Arbeit seiner Schüler setzen; statt ihre Arbeitszeit zu verkürzen, wird er darauf aus sein, den Unterricht in die Arbeit hineinwirken zu lassen, indem er das, was sich dabei beobachten läfst, zum Gegenstand des Unterrichts macht. Die Belehrung der Schule ist nur der Anfang der Selbstbelehrung durch die Arbeit. — Auf ähnlichem Standpunkte befindet sich Eisenlohr (Die Volksschule und die Handarbeit, 1854). Die Einleitung in die Arbeit selbst, führt er

aus, fällt allerdings in normalen Verhältnissen der Familie, nicht der Schule zu (Eisenlohr erklärt sich gegen die Vorschläge Michelsens und Karl Friedrichs). Dennoch ist es Pflicht der letzteren, mehr als bisher für die Handarbeit und die arbeitenden Klassen zu tun. Besonders werde sie sich mehr ihres ernsten Berufes, der Sorge für Bildung zur Intelligenz, zur Vergeistigung der Arbeit bewufst, indem sie den Unterricht des künftigen Arbeiters so gestaltet, dafs dieser lerne, Gegenstände aus dem Kreise seiner späteren Tätigkeit beobachtend, vergleichend, beurteilend, sinnig anzusehen, ihre Entwicklungsprozesse, ihre inneren Gesetze, ihren gegenseitigen Zusammenhang, ihre Schönheit, Anwendbarkeit, Zweckmäfsigkeit zu begreifen. Neben dieser Realbildung darf die Schule aber auch die technische Bildung, die Bildung der Hand, nicht versäumen. Dies geschieht aber vor allem durch die Sorge dafür, dafs das Auge in den Dienst der Hand gestellt, dafs Formen- und Gestaltungssinn, Geschmack gebildet wird, wofür anschauliche Analyse schöner Naturgegenstände und Zeichnen wesentliche Mittel sind. — Diesterweg führt in einer Besprechung des Buches von Karl Friedrich (Rhein. Blätter 46. Bd. 1852 S. 337 ff.) aus, dafs es ihm mehr als zweifelhaft erscheint, die allerdings nötige Anleitung der Kinder zu praktischen Arbeiten der Schule zuzuweisen. Dies geschieht natürlicher und erfolgreicher in der Familie. Nimmermehr kann die Schule durch künstliche Veranstaltungen diese natürlichen Verhältnisse ersetzen. Die Einrichtung von Arbeitsschulen sei ein Eingriff in die Elternrechte und würde sicherlich den Einspruch des gesamten Landvolkes zur Folge haben.*) — Wie sich die pietistisch-reaktionäre Richtung in der damaligen Schulwelt zu der angeregten Frage stellte, ergibt sich aus dem Urteil der Schmidschen Encyklopädie (1. Ausg. III, S. 689), das in dem Eintreten für die Arbeitsschule einen Ausflufs des alle Lebenskreise durchdringenden Materialismus findet, der nicht blofs die Schule aus ihrer gottgeordneten Verbindung zu trennen und ihr die Vorbildung der christlichen Volksjugend für das kirchliche Leben zu verbieten, sondern auch die allgemein menschliche Bildung der Jugend unter einem Zerrbilde von Erziehung zur Arbeit durch Arbeit zu ersticken suche.

Inzwischen war auch von Fröbelscher Seite der Gedanke aufgenommen worden. Pösche (jetzt Erziehungsinspektor a. D. in Berlin) vertrat ihn in einer Reihe von Aufsätzen, die in Diesterwegs Rhein. Blättern (1856—58) erschien. Georgens († 1886) und Deinhardt († 1880) in Wien kämpften für ihn in verschiedenen gemeinschaftlich verfafsten Schriften, besonders in der seit 1856 herausgegebenen Zeitschrift »Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart«. Als Zweck seiner Aufsätze gibt Pösche an: »den Versuch zu machen, das unmittelbare werktätige Leben des Sozialkörpers in einer offenen Gemeinde-Erziehungsanstalt für die Jugend zu organisieren, das Lernen und Wissen auf Tätigkeit und Arbeitsübung zu gründen und der theoretischen Einseitigkeit unserer gegenwärtigen Volksschulen noch das künstlerisch-gewerbliche Lebenselement unseres Volkes zuzufügen.« (Rh. Bl. 1858, S. 100.) Als »Grundgesetze einer Reform der Volkserziehung« stellt er folgende auf: 1. Das Kind, der Mensch ist ein äufserlich schaffendes Wesen. 2. Das Wissen und die Lehre der Schule gründe sich soviel als möglich auf vorhergegangene unmittelbare Erfahrung in praktischer Betätigung. 3. Die praktische Arbeitsübung der Volkserziehung gehöre nicht einer besonderen Fachrichtung (des Lebens) an, sondern habe einen allgemein bildenden Charakter. 4. Die erziehende Volksschule sei für alle Kinder eine wahre Vorbereitung entweder

*) Diesterweg hat späterhin sein ablehnendes Urteil bedeutend eingeschränkt, wenn nicht gar vollständig geändert, indem er nicht nur der von Pösche und Georgens (s. u.) vertretenen Richtung seinen vollen Beifall zollte, sondern sogar (Päd. Jahrbuch 1859 S. XXIII) ausdrücklich erklärte, dafs zwar der eigentliche landwirtschaftliche Unterricht nicht in die Volksschule gehöre, die Versuche aber, dem Unterricht durch Übungen, worin das Leben von den Schülern Fertigkeit verlange, eine praktische Tendenz zu geben (D. spricht ausdrücklich von den Bestrebungen, eine Verbindung der eigentlichen Arbeit mit dem Unterricht herzustellen), zu begünstigen seien; auch dabei müsse aber das formale Moment die dirigierende Herrschaft behalten.

gleich für das spätere Berufsleben oder eine Berufsschule (indem sie durch Aufnahme gewerblicher und künstlerischer Übung neben der theoretischen Bildung im stande sei, den Bedürfnissen aller Individualitäten entgegenzukommen und somit allen Kindern die Wahl des Berufes zu erleichtern). 5. Die Arbeitsübung der Volksschule habe einen rationellen Charakter und stehe in organischer Verbindung mit dem Naturwissen.*) 6. Die praktische Arbeitsübung, welche wir aus dem Gewerksleben für die Volkserziehung fordern, trage soviel als möglich ein künstlerisches Gepräge. — Genau auf demselben Grunde stehen

Georgens und Deinhardt.

In ihren für die 9. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung bestimmten Thesen heifst es: Die schaffende Arbeit mufs innerhalb der Volksschule in pädagogisch bedingter Allseitigkeit und Idealität vertreten sein. Der industrielle Betrieb und eigentliche Berufsarbeiten sind grundsätzlich auszuschliefsen. Die Arbeitsübungen, Garten- und Formenarbeiten, müssen mit dem gesamten Unterricht in organische Verbindung treten und ein künstlerisches wie ein gymnastisches Moment enthalten. An die Garten- und Formenarbeit hat sich ein naturkundlicher, technologischer und kulturhistorischer Gelegenheitsunterricht anzuknüpfen; die Konzentration desselben ist der systematische weltkundliche Unterricht**) (Gegenwart der Volksschule I, 1857, S. 86). Ein Hauptverdienst von Georgens besteht darin, dafs er seinen theoretischen Schriften zahlreiche praktische Anweisungen zur Seite gehen liefs.

Georgens hatte die Genugtuung, dafs Diesterweg seine Methode, wie er sie in der »Aus- und Zuschneideschule« sowie in der »Bildewerkstatt« dargelegt hatte, als den »Gang der Natur«, als »echt Pestalozzi-Fröbelschen Unterricht« bezeichnete (Rhein. Blätter 55. Bd. 1857, S. 23 ff.). Hemmend für die ruhige Entwicklung der Sache wurde aber ein 1857 ausgebrochener Streit zwischen Georgens und Deinhardt einer-, und den Hamburger Diesterwegianern W. Lange und Th. Hoffmann andrerseits, der auf beiden Seiten mit grofser Heftigkeit und viel Persönlichem geführt wurde.*) Die Folge davon war, dafs die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Frankfurt (1857), auf der die von Georgens angeregte Frage »Erziehung durch die Arbeit und zur Arbeit«, eingeleitet durch einen Vortrag Deinhardts, zur Verhandlung kam, sich auf den Antrag eines Hamburger Schulmannes gegen das vertretene Prinzip erklärte. Damit schien die Frage des Arbeitsunterrichts, die damals überhaupt nur vereinzelt wirkliches Verständnis gefunden hatte, für die pädagogische Welt Deutschlands aufs neue beseitigt.

**8. Die Bewegung in den Siebziger- und Achtzigerjahren und ihr Fortgang bis zur Gegenwart.** Im einzelnen tauchte die Frage allerdings auch in den beiden folgenden Jahrzehnten mehrfach auf. Glieder der Schule Fröbels waren bestrebt, das Grundprinzip ihrer Pädagogik auch für den eigentlichen Schulunterricht zu verwerten, so Köhler (Das Fröbelsche Flechtblatt für 3—10jährige Zöglinge, Weimar 1863; Das Fröbelsche Faltblatt als Anschauungs- und Darstellungsmittel für die beiden ersten Schuljahre, Weimar 1861), Deinhardt und Gläsel (Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten im Volksschulunterrichte, Wien 1866; Das geometrische Ausschneiden, Wien 1867), Seidel und Schmidt (Arbeitsschule, Weimar), Fellner (Die Formenarbeiten, Wien), Schellner (Spiel- und Arbeitsschule, Wien), Georgens (s. Literatur) und andere. Barth in Leipzig betrieb in seiner Erziehungsanstalt seit 1863 Handarbeits-Unterricht im Anschlufs an die übrigen Lehrgegenstände. Dasselbe geschah in der Übungsschule des Zillerschen Semi-

*) Pösche fordert betreffs des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Volksschule 1. die Entsystematisierung des Stoffes, 2. seine Gliederung nach dem praktischen Bedürfnis und 3. die organische Verknüpfung dieses Stoffes mit der praktischen Tätigkeit, z. B. Anschlufs der Botanik an Gartenbau und Pflanzenpflege usw.

**) Georgens hat sich später über diesen Punkt klarer ausgelassen. Über das Verhältnis des systematischen Schulunterrichts zu dem an die Arbeit geknüpften Gelegenheitsunterrichte vergl. z. B. den Organisations- und Stundenplan in dem »Geometrischen Ausschneiden« (1879).

*) Man vergl. z. B. Georgens (wohl eigentlich Deinhardts) Aufsatz »Langes Reden kurzer Sinn« (Gegenw. d. Volkssch. I) und W. Langes Broschüren »Anti-Georgens« I und II.

nars. Beust in Zürich vertrat in mehreren Schriften das in seiner Erziehungsanstalt befolgte Prinzip, im Sinne Fröbels besonders den mathematischen Unterricht an die Tätigkeit der Hand und die dabei gemachten Erfahrungen anzuschliefsen.*) Stoy führte 1867 den Arbeitsunterricht in dem von ihm eingerichteten ev. Lehrerseminar zu Bielitz (Österreichisch-Schlesien), Willmann ihn 1868 in der Übungsschule des Wiener Pädagogiums ein. Auch auf dem 2. allgemeinen österreichischen Lehrertage zu Brünn (1868), angeregt durch Deinhardt, sowie in einer Nebenversammlung der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Wien (1870) kam die Frage zur Verhandlung. Ein Erlafs des österreichischen Unterrichtsministers vom 17. Juni 1872 gestattete die Aufnahme des Modellierens unter die Lehrfächer der Realschulen.**)

---

*) Friedrich Beust († 1899), der seit 1854 eine von Karl Fröbel, einem Neffen Friedrich Fröbels, begründete Erziehungsanstalt in Hottingen bei Zürich leitete, schlofs den Rechenunterricht an Legeübungen mit Stäbchen von 1 und 10 Zoll Länge, Flächen von 1 Quadratzoll und Würfeln von 1 Kubikzoll Gröfse an. Dem geometrischen Unterrichte dienten Ausschneiden, Erbsen- und Papparbeit. Im geographischen Unterrichte wurden Modellierarbeiten angefertigt. Vergl. die zum 80. Geburtstage Beusts erschienene Festschrift (Zürich 1897), ferner sein Schriftchen »Die körperlichen Eigenschaften der Dinge als Grundlage der Erziehung« (Zürich 1897), sowie einen Aufsatz von Haufe über ihn in Dittes' Pädagogium, 12. Jahrg. S. 318 ff.

**) In den Sechzigerjahren nahm auch die Sozialdemokratie Stellung zur Frage des Arbeitsunterrichts. In einer (wohl von Marx abgefafsten) Resolution des Genfer Kongresses der »Internationale« im Jahre 1866 heifst es: »In einem rationellen Zustande der Gesellschaft sollte jedes Kind ohne Unterschied vom 9. Jahre an ein produktiver Arbeiter werden.« Jedoch soll Eltern und Unternehmern die Erlaubnis zur Ausnutzung der Arbeit von Kindern und jungen Personen nur unter der Bedingung gegeben werden, dafs jene produktive Arbeit mit Bildung verbunden sei. »Unter Bildung verstehen wir drei Dinge: 1. geistige Bildung, 2. körperliche Ausbildung, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird, 3. technische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt, und welche gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige« (vergl. Die neue Zeit, 12. Jahrg. 2. Bd. S. 824 ff.).

Gröfsere Beachtung in weiteren Kreisen fand eine 1873 erschienene Schrift: »Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule« von

E. Schwab,

Gymnasialdirektor in Wien. Das wichtigste pädagogische Problem unserer Tage ist, heifst es darin, die Aufnahme der Arbeit als erziehendes Moment — allerdings mit klaren, besonnen und eng begrenzten Zielen — in den Organismus der Volksschule. Sonst vermag diese ihre Aufgabe, die Besorgung der Volkserziehung, die täglich schwieriger wird, nicht zu erfüllen. Nachdem schon allenthalben der weibliche Handarbeitsunterricht sich eingebürgert hat, ist anzustreben, dafs auch mit den Knabenschulen eine Schulwerkstatt verbunden werde. Zu beiden trete dann der Volksschulgarten für Knaben und Mädchen (vergl. des Verfassers Schrift »Der Volksschulgarten«, Wien 1870). Die technische und Gartenarbeit in der Schule soll nicht blofs der Erziehung dienen, sondern auch im Sinne des Fröbelschen Darstellungsprinzips dem Unterrichte dienen. Erst in Garten und Werkstatt wird der Lehrer Naturlehre und Naturgeschichte, aber auch Arithmetik und geometrische Formenlehre wahrhaft zur Anschauung und zum Verständnis bringen und erst hier seinem Unterrichte dauernden Erfolg sichern können. Begonnen werde in der Werkstatt mit Papparbeiten und Laubsägearbeiten, beide Übungen für Knaben und Mädchen. Während sich letztere sodann passenden Arbeiten in Leder und anderen leichten kunstgewerblichen Beschäftigungen zuwenden, treiben die ersteren die elementarsten Holz- und Metallarbeiten. Die oberste Stufe bildet das Modellieren in Ton. — Die Ausführung seines Planes zeigte Schwab in der von ihm auf der Wiener Weltausstellung (1873) eingerichteten Musterschule, welche aufser einer Arbeitsschule für Mädchen und einem Schulgarten auch eine Schulwerkstatt für Knaben enthielt.

1874 führte der Direktor Karl Riedel, früher in Bielitz, den Arbeitsunterricht im Seminar zu Troppau ein. In Wien wurde in den Siebzigerjahren in mehreren Bürgerschulen — mit besonderem Erfolge in der von Fellner geleiteten Mädchenschule — Handarbeit, vorzugsweise Tonformen, be-

trieben. 1874 bildete sich hier auf Anregung des Landtagsabgeordneten und Gemeinderates Rifs ein Komitee zur Errichtung einer Schulwerkstatt, das jedoch durch äufserliche Gründe zunächst noch an der Ausführung dieses Plans gehindert wurde. Auch der 7. österreichische Lehrertag (1879) beschäftigte sich in eingehender Weise mit dieser Frage.*)

In Deutschland wurde dieselbe wieder in Flufs gebracht durch Vorträge, welche der frühere Rittmeister

v. Clauson-Kaas

aus Kopenhagen (jetzt nach langjähriger Tätigkeit im Königreich Sachsen wieder in Dänemark, in Klampenborg bei Kopenhagen) seit der Mitte der Siebzigerjahre in Berlin, Dresden, Strafsburg, Görlitz u. a. O. hielt. In seiner Heimat war derselbe gemeinsam mit dem früheren Lehrer Rom seit etwa einem Jahrzehnt mit Erfolg bemüht gewesen, durch Errichtung von Jugendwerkstätten und Abhaltung von Bildungskursen für Lehrer den Hausfleifs zu fördern. Dafür suchte er auch in Deutschland zu wirken. In nichtpädagogischen Kreisen fanden seine Vorträge Beachtung. So bildete sich 1876 in Berlin ein »Verein für häuslichen Gewerbfleifs« unter dem Vorsitze des Abgeordneten Schrader, dessen Bestreben nach § 1 seiner Satzungen sein sollte, »auf Grundlage der vom Rittmeister Clauson-Kaas eingeführten Gedanken Handfertigkeit in Schule und Familie zu verbreiten und das Anfertigen technisch leicht herstellbarer Gegenstände zum Nutzen des Volkes zu fördern.« 1878 richtete der Verein auch eine Schülerwerkstatt ein und hielt einen Lehrerkursus ab, ohne jedoch dauernde Erfolge zu erzielen. Mehr Beachtung fand ein 1880 zu Emden von v. Clauson-Kaas selbst abgehaltener Kursus, zu dem die Anregung von dem Superintendenten Raydt in Lingen gegeben worden war. Die Kosten des Kursus, der mit 63 Teilnehmern aus verschiedenen Gegenden Deutschlands, vorwiegend Lehrern, zu stande kam, trug das hannöversche Landesdirektorium.

v. Clauson-Kaas hatte in seinen Vorträgen die erziehliche Bedeutung des Handarbeitsunterrichts nicht übergangen; dafs ihm aber die Anregung des Hausfleifses in erster Linie stand, zeigte die praktische Ausbildung seines Systems, sowohl in der grofsen Zahl der Beschäftigungen, die er gleichzeitig betrieben haben wollte, als auch in deren Auswahl. Für diese Bestrebungen war jedoch offenbar in Deutschland nicht dasselbe Bedürfnis vorhanden wie im Norden. Besonders daher erklärt sich, dafs der Erfolg seines Wirkens nur von kurzer Dauer war. Möglicherweise wären seine Anregungen spurlos vorübergegangen, wenn nicht deutsche Männer sich ihrer bemächtigt und sie von andern Gesichtspunkten aus begründet hätten. Unter diesen Männern zeichnete sich durch Eifer und Tatkraft der damalige Stadtrat, spätere Landtagsabgeordnete

v. Schenckendorff

in Görlitz aus. Auch dieser übersah schon in seiner ersten Schrift (1880) keineswegs die Bedeutung, welche die Betreibung von Handarbeit für die Erziehung des Individuums haben müsse; das Hauptgewicht legte er aber dort und seitdem jederzeit auf deren sozialpädagogische Bedeutung. Der Arbeitsunterricht soll, so führte er aus, einen leistungsfähigen Handwerkerstand heranbilden helfen und in den höheren Gesellschaftsklassen Achtung vor der Handarbeit und Verständnis für ihre Produkte erzeugen. Von einem auf Geschmacksbildung hinzielenden Arbeitsunterrichte sei eine wesentliche Hebung unserer Industrie zu erwarten. Mit diesen Ausführungen kam v. Schenckendorff Erwägungen entgegen

*) Seit 1879 wurden in Österreich die Bestrebungen zur Einführung des Arbeitsunterrichts wieder aufgenommen. 1882 bildete sich in Wien der »Verein zur Gründung und Erhaltung unentgeltlicher Knabenbeschäftigungsanstalten« (seit 1893: Verein für Knabenhandarbeit in Österreich) unter dem Vorsitze von Alexander Rifs. Schon 1884 wurde durch diesen ein Ausbildungskursus für Lehrer ins Leben gerufen. 1896 leitete der Verein in Wien 6 Arbeitsschulen. Begründer des in diesen Anstalten befolgten Systems, das auf die Verbindung der Arbeit mit dem Schulunterrichte besondern Nachdruck legt, war Alois Bruhns, der auch die seit 1887 zur Zeit der Schulferien in Wien stattfindenden Ausbildungskurse für österreichische Lehrer leitet. Eine Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883 gestattet, an Bürgerschulen für Knaben »einen Unterricht zur Erzielung einer gewissen Handfertigkeit« als nichtobligates Fach einzuführen. Dasselbe wird im § 54 des Organisationsstatuts der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten vom 31. Juli 1886 auch betreffs dieser Anstalten verordnet.

die, hervorgerufen durch die Mifserfolge der deutschen Industrie auf den letzten Weltausstellungen, damals in weiten Kreisen angestellt wurden. Reuleaux' bitteres Urteil »Billig und schlecht!« (1876) hatte die Augen geöffnet. Allerorten war man bemüht, nach Mitteln zu suchen, durch welche das deutsche Handwerk wieder auf seine frühere Höhe gebracht werden könne. Als ein solches Mittel boten v. Schenckendorff und seine Gesinnungsgenossen den Arbeitsunterricht an, und diesem Vorgehen war wohl vorzugsweise zu danken, dafs die gedachten Bestrebungen gleich anfangs eine nicht ungünstige Aufnahme fanden.

1880 gelang es v. Schenckendorff, das preufsische Kultusministerium zur Entsendung einer Kommission zum Besuch der Jugendwerkstätten in Dänemark und Schweden zu bewegen. Dabei stellte sich betreffs des ersteren Landes heraus, dafs dort ein methodisch geordnetes System des Handarbeitsunterrichts nicht vorhanden sei, vielmehr die bestehenden, meist von Nichtpädagogen geleiteten Arbeitsschulen lediglich dem Hausfleifs dienten. Anders stand es in Schweden, wo sich die Arbeitsschule unabhängig von v. Clauson-Kaas entwickelt hatte. In Gothenburg z. B. fand die Kommission den Arbeitsunterricht als obligaten Bestandteil der Volksschule, eingerichtet zu dem Zwecke, die Kinder technisch zu schulen, um ihnen dadurch eine bessere Vorbildung für das Gewerbsleben zu verschaffen. Am meisten befriedigt war die Kommission von dem Slöjdlehrerseminare*) des Direktors Salomon zu Nääs, wo das formalbildende Moment im Vordergrunde stand (vergl. den Bericht des Geh. Oberregierungsrats Dr. Schneider in der Sitzung des preufsischen Abgeordnetenhauses vom 15. Dezember 1880). Durch die Art und Weise, wie der Arbeitsunterricht in Nääs betrieben wird, ist übrigens die deutsche Arbeitsschule anfangs wesentlich beeinflufst worden. Wie dort, so legte man auch hier das Hauptgewicht auf den erziehlichen Einflufs der Handtätigkeit. Wie dort, so schied man auch hier rein mechanische Beschäftigungen aus und pflegte nur Formarbeiten. Wie dort, so war man auch hier bestrebt, durch Aufstellung einer geordneten Stufenfolge von Modellen dem Unterrichte eine methodische Grundlage zu geben. Auch dafs man hier vorwiegend Gegenstände des häuslichen Gebrauchs anfertigte, war wesentlich dem schwedischen Beispiele zuzuschreiben. Dagegen kam man in Deutschland schon frühzeitig fast allgemein von der Einseitigkeit der Nääser Slöjdschule, nur Holzarbeit zu treiben, ab.*)

1881 bildete sich in Berlin auf Anregung v. Schenckendorffs ein »Zentral-Komitee für Handfertigkeit und Hausfleifs«, das besonders durch alljährlich einberufene Kongresse für die Ausbreitung der Bewegung tätig war. Auf dem 6. derselben, 1886 in Stuttgart, trat der »Deutsche Verein für Knaben-Handarbeit« ins Leben, dem bis zu seinem 1892 erfolgten Tode A. Lammers (Bremen) vorstand, und den seitdem sein verdienter Begründer E. v. Schenckendorff leitet. Besondere Landesverbände, die sich aber dem grofsen Vereine angeschlossen haben, bestehen im Königreiche Sachsen, in Württemberg, in der Provinz Westfalen und in Bayern. Ein im Rheinlande bestehender Verband steht zu dem Deutschen Verein in keiner Beziehung. Dazu kommt noch eine Anzahl selbständiger Ortsvereine. Kurse zur Ausbildung von Lehrern für den Arbeitsunterricht wurden seit 1880 an verschiedenen Orten Deutschlands abgehalten. 1887 trat die vom Deutschen Verein begründete Lehrerbildungsanstalt in Leipzig ins Leben, die der um Theorie und Praxis des Arbeitsunterrichts hochverdiente frühere Realgymnasiallehrer

*) Slöjd (gesprochen Sleud), bezeichnet allgemeine Handgeschicklichkeit im Gegensatze zur eigentlichen Gewerbegeschicklichkeit. Ein »Slöjder« ist jemand, der, ohne etwa das Gewerbe eines Tischlers, Stellmachers oder Schmiedes und dergl. auszuüben, sich doch damit beschäftigt, verschiedenartige Wirtschaftsgegenstände herzustellen, deren Anfertigung sonst eigentlich jenen Gewerben zukommen würde (vergl. Salomon und Gärtig, Handfertigkeitsschule und Volksschule, S. 1).

*) Das Seminar zu Nääs wurde 1875 von dem schwedischen Philanthropen Abrahamson († 1898) begründet und wird von seinem Neffen Otto Salomon geleitet, der hier im Sommer 1903 den 100. Lehrerkursus abhielt (vergl. Salomon u. Gärtig, Handfertigkeitsschule und Volksschule, S. 34 ff; Rauscher, Der Handfertigkeitsunterricht, Teil I und II; Götze, Werkstücke, S. 179 ff; Herbe u. Petzel, Der Handfertigkeitsunterricht im Norden; Salomon, Die Theorie des päd. Slöjd, deutsch von Meyer).

Dr. Götze, Schüler Zillers, bis an seinen Tod, 1898, leitete, und der seitdem Direktor Dr. Pabst, früher Seminaroberlehrer in Cöthen, vorsteht. An dieser Anstalt werden alljährlich von Juli bis September Ausbildungskurse für Lehrer abgehalten, die sich auf 1. Arbeiten für die Vorstufe, 2. Papparbeit, 3. Hobelbankarbeit, 4. ländliche Holzarbeit, 5. Schnitzen, 6. Modellieren, 7. Metallarbeit, 8. Herstellung von Lehrmitteln, 9. Glastechnik (früher auch auf Obst- und Gartenbau) erstrecken. Die praktische Arbeit wird durch Vorträge über Bedeutung, Geschichte und Methode des Arbeitsunterrichts sowie durch nebenhergehende Übungen im Zeichnen ergänzt. Eine seit 1900 mit dem Seminar verbundene Schülerwerkstatt dient als Übungsschule. Bis 1904 wurden in Leipzig gegen 1500 Lehrer, meist Pädagogen, ausgebildet. Etwa 25 % davon waren Ausländer. Den Ausbildungskursen gehen Fortbildungskurse und Informationskurse für Schulaufsichtsbeamte und Schulleiter zur Seite.

In der pädagogischen Welt fand die neue Bewegung, deren Wortführer ja auch zumeist nicht Fachmänner waren, anfangs nur geringe Förderung. Ja, die Repräsentation der Deutschen Lehrervereine, der Deutsche Lehrertag, erklärte sich 1882 zu Kassel — allerdings auf Grund eines sehr einseitigen Referats — entschieden gegen den Handfertigkeitsunterricht. Praktische Bedenken standen bei dieser Stellungnahme natürlich im Vordergrunde; dazu kam aber, dafs zwischen der neuen Bewegung und der hergebrachten Pädagogik tatsächlich nur wenig Berührungspunkte vorhanden waren. Dafs auch technische Bildung zu den allgemeinen Aufgaben der Erziehung gehöre; dafs in der körperlichen Bildung ein nicht zu unterschätzender Hebel der geistigen Ausbildung gegeben sei; dafs die Aufgaben der Schularbeit auch abhängig seien von den Bedürfnissen der Zeit — Gedanken wie diese waren damals zu neu, als dafs ihr Aussprechen geeignet sein konnte, die Bewegung der Schule gegenüber zu stützen. In der Folge schien die Stellung der Lehrerschaft eine freundlichere zu werden, und in der ersten Ausgabe dieser Arbeit (1896) glaubte der Verfasser aussprechen zu dürfen, dafs von prinzipieller Gegnerschaft in pädagogischen Kreisen kaum noch die Rede sein könne. Er hatte sich getäuscht. Eine geringfügige Ursache veranlafste 1897 den temperamentvollen Herausgeber der »Frankfurter Schulzeitung«, E. Ries, zu leidenschaftlichen Angriffen auf die Bewegung und ihre Träger. Die nur schlummernde Opposition erhob sich aufs neue. Verbreitete Schulblätter und einflufsreiche Schulmänner stimmten nicht nur Ries bei, sondern überboten ihn teilweise noch in der Verurteilung des fraglichen Unterrichts und in der Verhöhnung seiner Wortführer. Der Kampf für und wider wurde einige Jahre hindurch mit stark persönlichem Einschlage in heftigster Weise geführt, bis er 1900 auf der Deutschen Lehrerversammlung zu Köln in einer schroffen Ablehnung der Handarbeit als Schulgegenstand zum Abschlufs kam. Die Mehrheit der Versammlung stellte sich auf den Boden des ersten Berichterstatters, Ries, — der zweite, Scherer, war für die Handarbeit eingetreten — und erklärte sich »mit aller Entschiedenheit gegen die Aufnahme des Knabenhandfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule«. (Vergl. die im Literaturanhange angegebenen Schriften von Ries, Schaefer, Strewe, Stein, Scherer, Neumann aus den Jahren 1898—1900).

Die in diesem Meinungskampfe zum Wort gekommenen Gegner lassen sich in prinzipielle und opportunistische scheiden. Erstere bekämpften die Aufnahme der Handarbeit in den Lehrplan der Volksschule, da 1. nach ihrer Ansicht nur geistige Bildung die Aufgabe der Schule sei, eine irgendwie bedeutsame Einwirkung des fraglichen Unterrichts auf diese aber nicht behauptet werden könne, 2. eine systematische Betreibung der Handarbeit als Zwang wirke und darum die Charakterentwicklung schädige, 3. Bildung der Handfertigkeit nicht Sache der Schule, sondern des Hauses sei. Letztere hielten es, ohne prinzipielle Gründe gegen den Handarbeitsunterricht zu erheben, dennoch für nötig, seine Einführung wenigstens zur Zeit abzulehnen, da die heutige Volksschule weder über die notwendige Zeit für das neue Fach, noch über die erforderlichen Mittel zu seiner Einführung und Betreibung verfüge. Auch warme Freunde der Sache befanden sich unter letzteren.

Der Historiker mufs konstatieren, dafs die Kölner Verhandlungen den Fortgang der Bewegung vielleicht etwas verzögert aber durchaus nicht völlig aufgehalten haben. Sie haben verfrühten Ansätzen, den noch im Versuchsstadium stehenden Handarbeitsunterricht in die öffentliche Schule einzuführen, einen Riegel vorgeschoben; aber sie haben auch die Sache gefördert, nicht nur indem sie weitere Kreise veranlafsten, sich mit ihr zu beschäftigen, sondern auch indem sie die Bewegung selbst vor einer ihren Freunden längst bedenklichen Erstarrung bewahrten und den bisher zurückgehaltenen Reformströmungen in ihr freie Bahn schafften.

**9. Jetziger Stand des Arbeitsunterrichts in Deutschland.** Nach einer in dem vom Deutschen Verein herausgegebenen »Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit« (2. Aufl. 1903) veröffentlichten Statistik betrug die Gesamtzahl der Schulen und anderen Erziehungsanstalten Deutschlands, in denen Handfertigkeitsunterricht betrieben wird, bei Aufnahme dieser Statistik 947. Davon waren 28 abzurechnen, in denen der Unterricht hausindustriellen und gewerblichen Zwecken unmittelbar diente. Die übrigen 919 hatten sich der pädagogischen Richtung angeschlossen. Davon befanden sich 615 in Preufsen, verteilt auf 485 Ortschaften, während in allen übrigen Staaten insgesamt 332 Schulen und Anstalten an 198 Orten Arbeitsunterricht betrieben. Die industrietreibenden Bezirke standen in beiden Gruppen an der Spitze: in Preufsen Oberschlesien und das Rheinland, im übrigen Deutschland Sachsen. Aufser in 368 selbständigen Handfertigkeitsschulen und in 94 Knabenhorten wurde Arbeitsunterricht (meist als wahlfreier Gegenstand, wenn auch mehrfach unter fast allseitiger Beteiligung) an 321 öffentlichen Lehranstalten und (meist als obligatorisches Fach) in 160 geschlossenen Erziehungsanstalten erteilt. Zu den ersteren gehörten 201 Volks- und Mittelschulen, 59 Hilfsschulen (für Schwachbefähigte und Schwachsinnige), 27 höhere Schulen (8 Gymnasien, 6 Realgymnasien, 13 Oberreal- und Realschulen), 8 Präparandenanstalten und 26 Lehrerseminare (5 in Preufsen, 9 in Sachsen, 3 in Hessen, je 2 in Württemberg und Baden und je 1 in Anhalt, Braunschweig, Meiningen, Reufs j. L. und Lübeck). Zu den geschlossenen Anstalten gehörten 46 Waisen-, 5 Rettungshäuser, 52 Taubstummen-, 21 Blinden- und 40 sonstige Erziehungsanstalten, darunter 15 mit höheren Schulen verbundene Internate. Holzschnitzerei wurde in 610, Papparbeit in 560, Hobelbankarbeit in 340 Werkstätten betrieben, während die Arbeiten der Vorstufe nur in 80, Metallarbeiten in 36, ländliche Holzarbeit in 30 und Modellieren in Ton nur in 15 Werkstätten eingeführt war. Etwa 400 Werkstätten trieben je 1 Arbeitsfach, etwa 300 je 2, etwa 200 je 3 und die übrigen 4 oder mehr Fächer. Alle Anzeichen deuten darauf hin, dafs die angeführten Zahlen seit Aufnahme der ihnen zu Grunde liegenden Statistik bis jetzt (1904) noch gestiegen sind.*) —

In den meisten der bestehenden Jugendwerkstätten sind die Grundsätze mafsgebend, die von den leitenden Persönlichkeiten des »Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit« vertreten werden und in den Kursen der Lehrerbildungsanstalt in Leipzig zur Anwendung kommen. Nach diesen Grundsätzen sind ausgeschlossen: alle blofs mechanischen Handarbeiten, alle Arbeiten für Gelderwerb, sowie alle, die auf eine direkte Vorbildung zum Handwerk hinzielen oder lediglich bezwecken, den Hausfleifs zu fördern. Der Zweck des Arbeitsunterrichts soll kein anderer sein, als: durch technische Arbeit die harmonische Erziehung des Kindes fördern zu helfen. Die erziehliche Bedeutung des Arbeitsunterrichts liegt einerseits in der Entwicklung der körperlichen Kraft und Gewandtheit, in der Anleitung zu geschicktem Gebrauch der Hände, sowie in der Erziehung der Sinne, vornehmlich des Auges, andrerseits in der Bildung der Anschauung, der methodischen Entwicklung des Tätigkeitstriebes, der Erziehung zu Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, zu Fleifs und Ausdauer, sowie zu kraftvoller Anspannung des Willens.**) Die Einführung

*) Zu bemerken ist noch, dafs in Baden seit 1892 der Handarbeitsunterricht für Knaben durch gesetzliche Bestimmung als wahlfreies Fach an Volksschulen zugelassen ist.

**) Dafs auch die modernen Bestrebungen zur künstlerischen Erziehung der Jugend nicht ohne Einflufs auf den Handarbeitsunterricht bleiben konnten, versteht sich von selbst. Ja, man hat versucht, ihn ganz oder doch vorzugs-

dieses Unterrichts liegt somit im Interesse einer tüchtigen Erziehung des heranwachsenden Geschlechts, nicht minder aber auch im sozialen Interesse, welches verlangt, dafs auch die körperliche Arbeit richtig geschätzt werde, und die verschiedenen Gesellschaftsklassen in gegenseitiger Achtung ihres Wirkens zusammenleben, sowie im wirtschaftlichen Interesse, welches fordert, dafs die Erwerbsfähigkeit unsers Volkes fortentwickelt werde. Diese pädagogischen Zwecke werden ausschliefslich allerdings nur in den selbständigen Arbeitsschulen und in den an öffentliche Schulen angelehnten Jugendwerkstätten verfolgt; in den geschlossenen Anstalten, den Blindenschulen, Besserungsanstalten, Waisenhäusern usw., finden wir dagegen oft rein handwerksmäfsigen Betrieb gewisser Arbeitsgattungen, dessen Zweck in erster Linie ein ökonomischer ist.

Kein Jugendalter soll vom Arbeitsunterricht ausgeschlossen sein. Es war ein Irrtum, wenn man früher nur Knaben vom vollendeten 12. Lebensjahre ab daran teilnehmen lassen wollte. Vielmehr ist Bildung von Hand und Auge um so mehr am Platz, je jünger das Kind ist. Falsch wäre es auch, den Unterricht nur dem künftigen Handwerker zu widmen. Auch die Schüler der höheren Schulen sollen aus hygienischen Gründen sowohl wie aus sozialen daran teilnehmen.

weise in deren Dienst zu stellen, ihn also in erster Linie gleich dem Zeichenunterrichte als Mittel zur produktiven Kunsterziehung aufzufassen. Jedoch hat schon Prof. Konrad Lange darauf hingewiesen, dafs dies wohl betreffs des Modellierens, des Formens in Ton oder Plastilina, leicht durchzuführen und hier überhaupt durchaus anzustreben sei, nicht aber in gleicher Weise betreffs der übrigen Zweige des Arbeitsunterrichts. Hier, wo es sich um Arbeit in härteren Stoffen, in Holz, Pappe, Eisen, handle, stelle schon die Technik zu hohe Anforderungen an die Geschicklichkeit der Schüler, als dafs daneben nach das künstlerische Moment besondere Berücksichtigung erfahren könnte. Man müsse sich hier daran genügen lassen, dafs das Kind an die grofse einfache Form, an die Schönheit der Zweckmäfsigkeit gewöhnt werde. Auch liege ja in der elementaren Schulung in den einfachsten technischen Prozeduren des Handwerks schon eine Vorbedingung jedes künstlerischen Verständnisses. Das allerdings sei wünschenswert, dafs bei Herstellung der im Handarbeitsunterrichte gebrauchten Modelle mehr als bisher auf künstlerische Gestaltung geachtet werde (Vortrag. Bl. f. Kn.-Handarb. 1902 Nr. 7).

In den deutschen Arbeitsschulen, sofern sie rein pädagogische Zwecke verfolgen, sind gegenwärtig folgende Arbeitsfächer eingeführt: 1. Arbeiten der Vorstufe (jüngere Altersstufen): a) Papier-, Karton- und Stäbchenarbeiten (erweiterter Lehrgang der von Fröbel geschaffenen Beschäftigungen dieser Art), b) leichte Holzarbeiten (Schneiden, Aufnageln, Rundung, Verjüngung, Überplattung, Zusammenfügung usw. von Stäbchen aus Naturholz und Stäbchen bezw. Brettchen aus Spaltholz), c) Tonformen; 2. Papparbeit; 3. Holzschnitzerei (vorwiegend Kerbschnitt); 4. Hobelbankarbeit; 5. Metallarbeit (Draht- und Blecharbeiten); 6. Modellieren (Freihandformen); 7. »Schulhandfertigkeit« (Anfertigung von Gegenständen im Anschlufs an den Schulunterricht, namentlich den physikalischen und die Mathematik, unter Anwendung verschiedener Techniken).*)

Betreffs Auswahl der zu fertigenden Gegenstände wird der Grundsatz aufgestellt, dafs es auf die Arbeitsprodukte überhaupt nicht, sondern nur auf den erziehlichen Gewinn der Arbeit ankommt. Dennoch wäre es verfehlt, die kindliche Kraft nur an blofsen Arbeitsübungen zu entwickeln; vielmehr liegt es gerade im erziehlichen Interesse, dafs der Arbeit des Schülers ein bestimmtes, auch von ihm selbst erfafstes Ziel gestellt, also ein bestimmter Gegenstand angefertigt werde. Was das für Gegenstände sind, ist im ganzen gleichgültig, falls ihre Herstellung nur Gelegenheit zum selbsttätigen Erwerb technischer Bildung gibt und sie dem Interessenkreise des Schülers angehören. So werden in den deutschen Schülerwerkstätten in buntem

*) Die weitere Verbreitung des Modellierens in der Gegenwart ist jedenfalls durch die Erörterungen über Kunsterziehung vorzugsweise veranlafst worden. An seiner Ausgestaltung in methodischer Hinsicht ist besonders der Direktor des Leipziger Seminars, Dr. Pabst, tätig, der das Modellieren als Mittel schaffender Kunsterziehung pflegt. In diesem Sinne wird in Leipzig sowohl von der Darstellung geometrischer Körper, als auch vom Nachbilden von Ornamenten abgesehen; vielmehr nimmt das Modellieren seinen Ausgang von Naturgegenständen. Erst den vorgeschrittenen Schülern wird die Aufgabe gestellt, ein Ornament zu bilden, aber nicht zu kopieren, sondern auf der Grundlage einer stilisierten Naturform selbst zu entwerfen.

Wechsel Spielgeräte, Wirtschaftsgegenstände oder auch Arbeiten, die mit dem Schulunterricht in Verbindung stehen, hergestellt.

Betreffs des Lehrganges gelten als Grundsätze, 1. daſs der Handarbeitsunterricht (ohne gelegentliche Beziehungen zu den Schulfächern aufzugeben) ein selbständiges Fach sei, 2. daſs das Maſsgebende für den Lehrgang nicht die Lösung bestimmter Arbeitsaufgaben, sondern vor allem der methodische Fortschritt in der Bewältigung der technischen Schwierigkeiten sei, 3. daſs auch die Selbständigkeit jedes Arbeitsfaches zu wahren sei, allerdings ohne spätere Beziehungen der Fächer untereinander auszuschlieſsen.

Als Veranschaulichungsmittel dienen bei jüngeren Schülern zerlegbare Modelle, die den Gang der Herstellung erkennen lassen, später nur fertige Arbeiten, und bei älteren Schülern Werkzeichnungen, zunächst in natürlicher Gröſse des Gegenstandes, dann in verjüngtem Maſsstabe.

Die in einer Unterrichtsabteilung vereinigten Schüler sind, wenn irgend möglich, gemeinsam zu unterweisen. Mindestens ist der Klassenunterricht als Ziel anzustreben. Der Unterricht in Gruppen ist nur als eine durch äuſsere Übelstände verursachte Übergangsform zu betrachten.

Der Arbeit muſs eine Besprechung vorangehen, die allerdings nicht in langatmige allgemeine Auseinandersetzungen ausarten darf. Bei der Herstellung der Gegenstände ist ein rein mechanisches Nachahmen, ein Abklatschen, Abpausen u. dergl. nicht zu gestatten; vielmehr muſs alles durch die Schüler selbständig auf geometrischer und zeichnerischer Grundlage aufgebaut werden. Bei Bestimmung der Gröſse lasse man tunlichst Freiheit, und auch betreffs der Form halte man nicht ängstlich an der Schablone fest, rege vielmehr die Lust zum Erfinden an und interessiere den Schüler dafür, unter vorhandenen Skizzen nach eignem Gefallen auszuwählen.

Zur Erteilung des Unterrichts ist in erster Linie der pädagogisch geschulte Lehrer berufen, falls er die erforderliche technische Ausbildung besitzt, der Handwerker nur dann, wenn eine pädagogisch gebildete Lehrkraft nicht zu beschaffen ist. An den deutschen Jugendwerkstätten liegt der Unterricht mit wenig Ausnahmen in den Händen von Lehrern, die in ihrer Mehrzahl in Leipzig ausgebildet worden sind. (Über diese Grundsätze vergl. die Denkschriften, Kongreſs- und Seminarberichte, sowie die Zeitschrift des »Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit«, besonders auch den 1903 in 2. Auflage erschienen »Ratgeber«. Letztere Schrift enthält auch Lehrpläne und Lehranweisungen für den Handarbeitsunterricht in besonderen Anstalten: in der Hilfsschule, der Taubstummenanstalt, der Blindenschule und im Knabenhort.)

**10. Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Schule.** Die Frage, in welcher Weise eine innere Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Schule herzustellen sei, ist vielfach erörtert worden. Bei der Beantwortung machen sich drei Richtungen geltend. Die Vertreter der ersten wollen dem Arbeitsunterrichte seinen selbständigen, im wesentlichen durch den technischen Fortschritt bedingten Gang lassen, ihn auch in der Wahl der anzufertigenden Gegenstände nicht beschränken; sie verlangen jedoch, daſs bei diesem Unterrichte der Schüler veranlaſst werde, die durch die Schule vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, soweit dieselben zur Anwendung gelangen können, auch wirklich zu verwerten. Der Arbeitsunterricht soll somit Gelegenheit geben, das in der Geometrie- und Zeichenstunde Erworbene hier mit Bewuſstsein selbsttätig zur Anwendung zu bringen. Andrerseits sollen wieder die bei der Arbeit gemachten Erfahrungen in Handhabung der Werkzeuge, Behandlung des Materials usw. befruchtend und anregend auf den Unterricht in Physik, Naturgeschichte usw. hinüberwirken. (Vergl. z. B. die »Studien aus der Schülerwerkstatt« von A. Salm, sowie die Arbeiten M. Mittags über den »Handfertigkeitsunterricht als praktischen Raumlehreunterricht« in den »Bl. f. Kn.-Handarb.« 1899, 3; 1900, 3; 1901, 9.)

Die zweite Richtung läſst dem Arbeitsunterrichte gleichfalls seinen selbständigen Gang, verlangt aber, daſs er seine Gegenstände den im Schulunterricht behandelten Gebieten entnehme. Die Arbeit soll Anwendungsunterricht, »Schulhandfertigkeit« sein. Der Arbeitsunterricht tritt so der Schule ergänzend zur Seite, indem er durch

fortgehende Nötigung zum Beobachten, Messen, Zeichnen, Nachbilden erst die rechte Anschauung schafft, aus der eine selbsterworbene Erkenntnis hervorgehen kann. Namentlich der Mathematik und der Physik werden so die wertvollsten Dienste erwiesen. Vorausgesetzt ist dabei natürlich, dafs die »Schulhandfertigkeit« lediglich als abschliefsendes Fach auftritt, dem die methodische Schulung in den hier zur Anwendung kommenden Techniken vorausgegangen ist. (Vergl. die im Literaturanhange angeführten Schriften von Barth und Niederley, Bruhns, Magnus, Höhn, Pabst, Götze: Schulhandfertigkeit, Hilsdorf, Hönig, die Aufsätze von Noeggerath und Kunath in den Seminarberichten von 1889 und 1890, Baumann: Unsere Versuche mit der Schulhandfertigkeit in den »Blättern usw.« 1901 Nr. 6.)

Während der Arbeitsunterricht im Sinne der charakterisierten beiden Richtungen trotz aller inneren Beziehungen doch selbständig neben der Schule hergeht, will ihn die dritte Richtung in den Unterrichtsplan der Schule selbst einreihen, so dafs seine Aufgaben nach Auswahl, Anordnung und Lösung von diesem Richtlinien empfangen. Da jedoch über diesen naturgemäfs als Grundgesetz des Arbeitsunterrichts das Prinzip des technischen Fortschritts steht, so wird sich die Einreihung der Arbeit in den Schulplan im allgemeinen so gestalten, dafs zwar die Übungen, die in technischer Beziehung wenig Schwierigkeiten darbieten, sich im ganzen dem allgemeinen Lehrplan unterordnen, die übrigen aber, die höhere Anforderungen an technische Einsicht und technisches Geschick stellen, im allgemeinen ihren selbständigen Gang gehen und zu dem übrigen Unterricht nur insoweit Beziehung haben, als sie ihre mathematischen und zeichnerischen Grundlagen diesem entnehmen und in ihren Arbeiten überhaupt Raum bieten, das im theoretischen Unterricht Erfafste praktisch anzuwenden. So schliefst

Prof. Kumpa,

Zeichenlehrer am Polytechnikum zu Darmstadt, die Handarbeit an den geometrischen Unterricht an. Die geometrischen Begriffe und Sätze werden an einfachen Modellen veranschaulicht, die dann von den Schülern abgezeichnet und schliefslich körperlich dargestellt werden. Angeschlossen wird die Konstruktion leicht herstellbarer praktischer Gegenstände, deren Einrichtung sich auf geometrische Sätze gründet. Die Technik ist eine äufserst einfache, so dafs auf eine methodische Anordnung der Arbeiten nach ihrer technischen Schwierigkeit verzichtet werden, die Reihenfolge also lediglich durch den Fortgang des geometrischen Unterrichts bestimmt werden kann. Als Material verwendet Kumpa fast nur Pappe und dünne Holzbrettchen; die einfachsten Werkzeuge genügen ihm. So ist es möglich, diesen Unterricht ohne bedeutende Kosten in jeder Schulklasse neben oder auch selbst während des theoretischen Unterrichts zu betreiben. Den fertigen Gegenstand läfst Kumpa mit Farben versehen, nicht nur um den Farbensinn der Schüler zu entwickeln, sondern auch um die Anschaulichkeit der dargestellten geometrischen Konstruktionen zu erhöhen. In einer Reihe hessischer Schulen wird der geometrische Unterricht nach Kumpas Methode erteilt, und zwar, wie berichtet wird, mit gutem Erfolge. (Vergl. sein Werk »Anschauung und Darstellung«, 1890.)

Dr. Springer,

Königl. Kreisschulinspektor in Bonn, richtete an seiner früheren Wirkensstätte, in dem im schlesischen Gebirge liegenden Kreise Neurode, beauftragt von der Regierung, seit 1889 in etwa 20 Schulen seines Aufsichtsbezirks Handarbeitsunterricht ein, der den Zweck hatte, an die Stelle der im Kreise verbreiteten, jedoch infolge des industriellen Aufschwungs immer weniger lohnenden Handweberei andere Erwerbszweige einzuführen. Aus der Eigenart der bestehenden Verhältnisse ergaben sich dabei als Richtlinien für die Organisation des Unterrichts: 1. Er hatte sich nach seiner ganzen äufseren Einrichtung den Mafsverhältnissen des Schulzimmers anzupassen. 2. Da alle Schüler am Unterricht teilnahmen, so ergab sich auch für die Handarbeit die Notwendigkeit eines einheitlich geleiteten Massenunterrichts, bei dem gewöhnlich die Klasse in 2 Abteilungen gegliedert war, die zu gleicher Zeit mit 2 verschiedenen Arbeitsfächern beschäftigt wurden. 3. Da die Handarbeit als ein mit den übrigen Disziplinen gleichberechtigtes Lehrfach auftrat, so erforderte auch sie ein

auf den pädagogischen Grundlagen des sonstigen Unterrichts sich erbauendes, auf Anschauung, Entwicklung, Übung und Anwendung gegründetes, nicht bloſs die Hand abrichtendes Lehrverfahren. 4. Da der Unterricht innerhalb der üblichen Schulzeit erteilt werden sollte, so empfahl sich, die notwendige theoretische Einleitung dadurch abzukürzen, daſs ein enger Anschluſs des Faches an Raumlehre und Zeichnen erstrebt wurde. Die Verknüpfung der drei Fächer zu gemeinsamen, gleichlaufenden Plänen derart, daſs in allen dreien zur selben Zeit auch dieselben geometrischen Formen zur Behandlung, bezw. Anwendung kamen, war das Wesentlichste der Methode. — Die Arbeitsfächer muſsten, dem Zweck des Unternehmens entsprechend, so gewählt werden, daſs sie an den gewerblichen Arbeiten des Gebirges Anlehnung und Stütze fanden, und die einzelnen Arbeitsstücke so, daſs sie sämtlich Gebrauchsdinge des täglichen Lebens ergaben und bei genügenden Fortschritten der Schüler zu wirklichen Handelsprodukten werden konnten. Begonnen wurde mit Papparbeiten, diese aber bald zu Wald-, Frucht- und Blattmosaik, einer bekannten Gebirgsarbeit, fortgebildet. Holzschnitzerei war das zweite Hauptfach, zunächst Kerbschnitt, dann Flach-, Blumen- und Blattschnitzerei. Die Hobelbankarbeiten, das dritte Fach, wurde soweit gefördert, daſs die Kinder die leichteren tischlerischen Verbindungen beherrschten und alle Unterlagen für die Schnitzarbeit selbst fertigten. Die Eisenarbeiten als viertes Fach hoben mit Drahtflechterei an und schritten zur Kleineisenarbeit fort. Diese vier Arbeitsgebiete bildeten einen vierstufigen Lehrgang, den jedes Kind in vier Jahren durchlaufen konnte. (Vergl. Dr. Springers Vortrag: »Der Knabenhandarbeitsunterricht in der Volksschule« in den Bl. f. Kn.-H. 1903, Nr. 12 und seinen Lehrgang: »Der Knabenhandarbeitsunterricht im Anschlusse an den Zeichen- und Raumlehreunterricht«, Breslau 1892—94.)

An der IX. städtischen Knabenvolksschule in Königsberg i. Pr. wurde durch

Rektor Dr. Brückmann

mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde seit 1897 Handarbeitsunterricht als organischer Bestandteil des Lehrplans eingeführt. Seit Oktober 1904 wird er auf allen Stufen in folgender Ordnung betrieben: I. Schuljahr: Stäbchenlegen und Papierfalten in Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte, unter Heranziehung des Rechnens und Anschluſs des Zeichnens. II: Freies Formen in Plastilina mit angeschlossenem Zeichnen, gleichfalls in Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte. III: Kartonarbeiten mit Schere, Messer, Lineal und Zirkel im Anschluſs an das Zeichnen (daneben läuft das Freihandzeichnen). IV: Freies Formen in Plastilina in Verbindung mit dem Zeichnen. V: Papparbeiten, VI bis VIII: Holzarbeiten, beide im Anschluſs an Raumlehre und Zeichnen. Behandelt z. B. die Raumlehre das Quadrat, so wird gleichzeitig im Zeichenunterrichte geübt: Darstellung und Teilung des Quadrats und das Zeichnen einer Türfüllung, und in der Handarbeit: Darstellung eines Quadratdezimeters aus Pappe und Einteilung in Quadratzentimeter sowie die Herstellung des Würfels. Allerdings ist die Verbindung der drei Fächer auf der Oberstufe nur noch eine lose. (Vergl. Dr. Brückmanns Schrift: »Die Formenkunde in der Volksschule. Ein Versuch, den Knabenhandarbeitsunterricht mit dem Raumlehre- und Zeichenunterricht zu vereinigen«, I. Teil für die Oberstufe, Leipzig 1899; II. Teil für das 1.—4. Schuljahr, Leipzig 1905.)

Den Handarbeitsunterricht als Fortsetzung des formenkundlichen Unterrichts finden wir bei

E. Zeiſsig,

Seminarlehrer in Annaberg i. E. Zeichnen und plastisches Darstellen haben sich, führt er aus, in Bezug auf Stoffwahl und Stofffolge streng nach der Formenkunde zu richten; letztere ist für jene Begleitfächer ziel- und wegweisend. Eine alleinstehende Formenkunde vermag ebensowenig ihrer Aufgabe gerecht zu werden wie ein gesonderter Zeichen- oder Handfertigkeitsunterricht; nur verbunden leisten diese Fächer, was sie leisten sollen und können. Aber die Formenkunde gibt das Rückgrat der zu einem Ganzen verwachsenen Disziplinen ab; sie durchzieht als roter Faden das sich anschlieſsende darstellende Fächerpaar von Anfang bis Ende. Mehr im Zeichen- und Handfertigkeitsunterrichte vorzunehmen, als der formkundliche Unterricht vorschreibt, ist vom Übel. Zeichnen

und plastisches Darstellen legen also den Hauptton auf Darstellung und vielseitige Anwendung der in der Formenkunde behandelten Grundformen, woraus sich die komplizierteren Formen in Natur und Kunst zusammensetzen. Um diese Grundformen gruppieren sie ihren Stoff. An den Kreis als Grundform z. B. schliefsen sich folgende Aufgaben für das plastische Darstellen: 1. Untersetzer für die Kaffeekanne aus Pappe, 2. Lampenuntersetzer mit bestimmtem Durchmesser, 3. Bekleben eines Schachteldeckels mit einem kreisförmigen Bilde, 4. Eckbrett (Kreisausschnitt), 5. Scheibe mit den Regenbogenfarben (Kreisausschnitten), 6. Wandkorb mit einem Kreisabschnitt als Bodenfläche, 7. Untersetzer für Waschgarnitur (Häkelarbeiten). (Vergl. Zeifsigs Schriften: »Präparationen für Formenkunde« 2. Aufl., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904; »Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule,« Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann); »Die Raumphantasie im Geometrieunterrichte mit dem bildl. Darstellen«, Berlin.) — Die Ideen Zeifsigs haben praktische Verwertung in Glauchau (Sachsen) gefunden, wo der Handarbeitsunterricht mit ministerieller Genehmigung in der 1. und 2. Klasse einer Volksschule zur obligatorischen Einführung gelangt ist.

Franz Hertels,

Schuldirektors in Zwickau, »Formunterricht« soll an die Stelle des üblichen Anschauungsunterrichts treten. Als Mängel des letzteren bezeichnet er: 1. dafs dieser nur den Gesichtssinn in Anspruch nimmt, 2. dafs er als einziges Darstellungsmittel die Sprache berücksichtigt, und 3. dafs er an einer Überfülle von Stoff krankt. Dem gegenüber verlangt Hertel, dafs dieser Unterricht 1. die Entwicklung aller Sinne ins Auge fasse, 2. als Darstellungsmittel auch das plastische Formen und das Zeichnen pflege, und 3. dafs er zum Prinzip der Stoffauswahl die Form der Dinge erhebe, und zwar soll von den einfachsten Formen ausgegangen und zu den zusammengesetzten fortgeschritten werden. An die mathematischen Körper als Typen schliefsen sich die verwandten Formen an. — Behandelt sollen werden: 1. Kugel und kugelartige Gegenstände, 2. Eiform und ihr verwandte Gegenstände, 3. Walze und walzenartige Gegenstände, 4. Kegel und kegelartige Gegenstände, 5. gradflächig begrenzte Gegenstände, 6. Übergangsformen, 7. freie Formen. In dem unten angeführten Werke Hertels, das nur den Stoff für den Anfangsunterricht enthält, wird folgender systematische Gang eingeschlagen (wobei bemerkt sein mag, dafs der Unterricht selbst keineswegs jede Gruppe vollständig behandeln soll, ehe er zur nächsten übergeht, dafs er vielmehr oft wieder unter Heranziehung anderer Gegenstände zu einer schon behandelten Gruppe zurückkehren soll): A. Kugel, Perle, Ball, Erbse, das Brot (Kugelabschnitt), Halbkugel, Viertelkugel, Darstellung der Beleuchtungserscheinungen auf der Kugelfläche, die Hohlkugelteile, Zwiebel; B. Hühnerei, Eichel, Kirsche, Birne, Apfel, Pflaume, Haselnufs. — Betreffs der methodischen Behandlung des einzelnen Pensums schreibt Hertel folgenden Gang vor: 1. das Auffassen durch Betätigung aller Sinne, die ihrer Natur nach irgend eine Seite des in Frage kommenden Gegenstandes zu erfassen vermögen (Beispiel Perle: Auffassung durch das Gehör beim Fallen und Rollen, durch Gefühl und Getast, durch das Gesicht, durch Vergleichung mit der Kugel, in ihrem Verhältnis zur ebnen oder schrägen Unterlage, durch Messen, durch Wägen), 2. das Begreifen des Aufgefafsten durch Ermittelung seiner Ursachen (Warum ist die Perle rund? warum an den Seiten abgeflacht? warum durchbohrt? warum die Durchbohrung sich an beiden Seiten erweiternd? warum erweitert sich die Öffnung nicht trichterförmig oder in konkavem Ring?), 3. das Formen des Gegenstandes in Plastilina u. dergl. aus der gewonnenen Vorstellung heraus bei Abwesenheit des Gegenstandes selbst, 4. das Darstellen auf der Fläche, also das Zeichnen (überleitend: Abdruck des Körpers in feuchtem Sande, Herstellung der Spur und endlich des Risses), 5. Darstellung durch die Sprache (zusammenhängende Beantwortung von Fragen, die sich auf das Gewonnene beziehen, z. B. Worin gleicht die Perle der Kugel, und worin unterscheidet sie sich von ihr? Wie hast du die Perle geformt? Wie unterscheiden sich die verschiedenen Abdrücke, die wir von der Perle gemacht haben?), 6. Betätigung der Phantasie (Ver-

wertung der Perle und ihrer Abdrücke als formbildende Elemente für Reihen, Gruppen usw.). (Vergl. »Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht, I«, Gera 1900; ferner: »Hertels Formunterricht« von R. Koch, Dresden 1900. Einwände gegen Hertels Verfahren von Enderlin in den Bl. f. Kn.-Handarb. 1903, Nr. 2; Entgegnung Hertels a. a. O. 1903, Nr. 6.) — 1902 wurde das Formen im Sinne Hertels an der 13. Bezirksschule in Leipzig eingeführt (vergl. Allg. Deutsche Lehrerzeitung. 1903, Nr. 15).

Ein umfassender Versuch der Einordnung von Handarbeitsunterricht in den Lehrplan der Volksschule wurde ferner in Worms durch den früheren Stadtschulinspektor

Heinrich Scherer,

jetzt Grofsherzogl. Kreisschulinspektor in Büdingen (Oberhessen), unternommen. Auf der ersten Stufe (1. und 2. Schuljahr) werden in Worms im Anschlufs an den Anschauungsunterricht einfache Gegenstände durch Erbsenarbeit, Legestäbchen, Ton u. dergl. dargestellt. Durch diese Übungen soll eine gewisse Kenntnis der elementaren Formen und ihre Darstellung, sowie eine gewisse Übung von Auge und Hand erzielt werden. Besondere Stunden für die Handarbeit sind erst auf der zweiten Stufe (3. und 4. Schuljahr) erforderlich. Hier werden im wesentlichen unter Anschlufs an Hertels Lehrart Gegenstände aus dem Sachunterricht und der Umgebung des Kindes aus Ton geformt. Zweck ist besonders Weckung und Pflege des Formensinnes und Anregung der künstlerischen Phantasie. Auf der dritten Stufe (5. und 6. Schuljahr) werden geometrische Formen und ihre Verwendung bei Gebrauchsgegenständen in Pappe dargestellt. Der Unterricht tritt hier in enge Verbindung mit Raumlehre und Linearzeichnen. Auch das Formen in Ton wird in Verbindung mit dem Freihandzeichnen fortgesetzt. Auf der vierten Stufe (7. und 8. Schuljahr) tritt neben dem Modellieren das Schnitzen auf. Neben Übung von Auge und Hand soll hier besonders die künstlerische Bildung gepflegt werden. (Vergl. Scherers Schrift »Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung«, Berlin 1902, sowie seine Ausführungen im »Ratgeber« und in der »Denkschrift aus Anlafs des Kongresses in Worms«, 1904. Vergl. ferner die Lehrpläne und Lehrbeispiele von Denzer-Worms in den Bl. f. Kn.-Handarb., Jahrgang 1904 und den Bericht über den Kongrefs des Deutschen Vereins in Worms 1904.)

Literatur:*) Sextro, Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Göttingen 1785. — A. Wagemann, Über die Bildung des Volks zur Industrie. Ebenda 1792. — Krünitz, Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- oder Industrie-Schulen betrachtet (Abdr. a. d. 61. und 62. Teile der Encyklopädie). Berlin 1794. — Blasche, Der Papparbeiter. Schnepfenthal 1795. (5. Ausg. bearb. v. Schnerr. Stuttgart 1847.) — Heusinger, Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein. Gotha 1797. (3. Aufl. Reutlingen 1802.) — Ders., Die Familie Werthheim. 1.—4. Teil. Erfurt und Gotha 1801. Vorwort des 1. Teils: Ostermesse 1798. (2. Ausg. I u. II 1800, III u. IV 1801, V [1. Aufl.] 1809.) — Blasche, Werkstätte der Kinder. 1. bis 4. Teil. Gotha 1800—1802. — Köhler, Gedanken über Einführung der Industrieschulen. Leipzig 1801. — Guts Muths, Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer, enthaltend eine auf Selbstbelehrung berechnete Anweisung zur Kunst des Drehens, Metallarbeitens und des Schleifens optischer Gläser. Schnepfenthal 1801. (2. Aufl. Leipzig 1817.) — Lachmann, Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürgerschulen. Braunschweig 1802. — Rockstroh, Anweisung zum Modellieren aus Papier. Weimar 1802. — Blasche, Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung. Schnepfenthal 1804. — Vangerow, Über die Bildung der Jugend für Industrie und das bürgerliche und häusliche Leben überhaupt. Hirschberg 1809. — Blasche, Sammlung neuer Muster von Papparbeiten. Schnepfenthal 1809. — Kerndörffer, Der kleine Papparbeiter. Pirna 1809. — Blasche, Ein paar Worte an Eltern über die Frage: Wie können Handarbeiten bildend für die Jugend sein? Schnepfenthal 1811. — Jos. Schmid, Gedanken über Mathematik und über Anwendung der mathematischen Erkenntnisse auf den bürgerl. Erwerb besonders zur Verminderung der armen Kinder. Bregenz u. Heidelberg 1812. — Blasche, Der Papierformer. Schnepfenthal 1819. — Schnerr, Anleitung zur Kunst in Pappe zu arbeiten. Nürnberg 1819, 2. Aufl. 1835. — Schmidlin, Über öffentliche Kinder-Industrie-Anstalten überhaupt und insbesondere in Württemberg. Stuttgart 1821. — H. Bender,

*) Dieses Verzeichnis, das auf Vollständigkeit weder Anspruch erheben kann, noch will, enthält nur Werke in deutscher Sprache, sowie mit wenig Ausnahmen nur Schriften, die dem Handarbeitsunterrichte ausschliefslich gewidmet sind. In Zeitschriften enthaltene Aufsätze blieben ausgeschlossen.

Über das Arbeiten der Knaben in der Werkstätte. Progr. der Schule der Benderschen Anstalt in Weinheim. 1846. (Abgedr. i. d. Bl. f. Kn.-Handarb. 1895, 4, 5.) — Michelsen, Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Volksschulen. Eutin 1851. — Karl Friedrich (K. Biedermann), Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig 1852 (2. Aufl. 1883). — Michelsen, Wie nimmt die Schule teil am Kampfe gegen den Pauperismus? Beantwortet durch ein Referat über die Lehr- und Arbeitsschule zu Alfeld. Hildesheim 1854 (2. Aufl. unter dem Titel: Die Lehr- und Arbeitsschule zu Alfeld. 1881). — Eisenlohr, Die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart 1854. — J. D. Georgens und Jeanne Marie v. Gayette, Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart. Zeitschrift. Bd. 1 bis 3, Glogau 1856—1858 (Herausgeber des 3.—5. Bds. neben den Genannten noch H. Deinhardt). Bd. 4 u. f. unt. d. Titel: Der sozialpädagogische Arbeiter, Monatsschrift für die Volksbildung. Bd. 4, Selbstverlag 1859. Bd. 5, Wien 1862. Bd. 6, Selbstverlag 1863. — Georgens, Aus- und Zuschneideschule. Glogau 1856. — Ders., Bildewerkstatt. Glogau 1857. — Ders., Die Gegenwart der Volksschule. 1. Heft: Für die Verhandl. des Themas »Erziehung durch Arbeit zur Arbeit« auf der 9. Allg. deutsch. Lehrerversammlung. Wien 1857. — Dürre, Päd. Wanderbuch. Reisebericht über Industrie-, Strick- und Nähschulen. Gotha 1858. — Köhler, Das Fröbelsche Faltblatt als Anschauungs- und Darstellungsmittel f. d. Schüler der beiden ersten Schuljahre. Weimar 1861 (2. Aufl. 1872). — Ders., Das Fröbelsche Flechtblatt. Eine Flechtlehre f. Eltern, Lehrer und Kindergärtnerinnen, welche ihre 3—10jähr. Zöglinge und Schüler nützlich beschäftigen wollen. Weimar 1863. — Beust, Der wirkliche Anschauungsunterricht auf d. untersten Stufe d. Größenlehre. Zürich 1865. — B. v. Marenholtz-Bülow, Die Arbeit u. d. neue Erziehung nach Fröbels Methode. Kassel 1866 (2. Aufl. 1875). — Deinhardt u. Gläsel, Das Stäbchenlegen u. d. Erbsenarbeiten im Volksschulunterricht. Als eine Grundlage des Zeichnens, des Rechnens u. d. geometr. Formenlehre. Wien 1866. — Deinhardt u. Gläsel, Das geometr. Ausschneiden. Wien 1867. — Wichern, Über Erziehung zur Arbeit, insbes. in Anstalten. Hamburg 1867. — Schwab, Die Arbeitsschule als organ. Bestandteil d. Volksschule. Wien 1873. — Riedel, Zur Frage der Schulwerkstätte. Bericht üb. d. 100. Schuljahr d. kk. Lehrerbildungsanst. zu Troppau 1874. Später wieder herausgegeben von R. Petzel in Wien. — Eckardt, Die Arbeit als Erziehungsmittel. Wien 1875. — v. Clauson-Kaas, Über die Verbindung der prakt. Arbeit mit der Lernschule. Vortrag. Dresden 1875. — Hanschmann, Der Handarbeitsunterricht in der Knabenschule. Kassel 1876. — v. Clauson-Kaas, Die Arbeitsschule neben der Lernschule u. d. häusl. Gewerbefleiß. Vortrag. (Aus dem »Arbeiterfreund«.) Berlin 1876. — Georgens, Das geometr. Ausschneiden. 2. Aufl. Leipzig 1877. — Leinweber, Zur Frage der Schulwerkstätten und Schulsparkassen. Wien 1878. — Eitelberger von Edelberg, Zur Frage d. Verbindung einer gewerbl. Arbeitsschule mit der Volksschule u. mit der Fachschule. 1. u. 2. Teil. Wien 1878 u. 79. — Raydt, Arbeitsschulen u. Hausfleißvereine. Lingen 1879. — Illing, Wesen und Wert der Schulwerkstätten. München 1880. — E. v. Schenckendorff, Der praktische Unterricht. Breslau 1880. — Götze, Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung. Leipzig 1880. — Lammers, Handbildung und Hausfleiß. Hamburg 1881. — J. Meyer. Der Handfertigkeitsunterricht u. die Schule. Berlin 1881. — Hanschmann, Die Arbeit in der Volksschule. Kassel 1881. — v. Clauson-Kaas, Über Arbeitsschulen u. Förderung des Hausfleißes. 1. Heft. Bremen 1881. — Beust, Die Grundgedanken von Pestalozzi u. Fröbel in ihrer Anwendung auf Elementar- u. Sekundarschulstufe. Zürich 1881. — Ders., Das Relief in der Schule. Zürich 1881. — H. Wiget, Der kleine Relief-Arbeiter. Anleitung zum Erstellen verschied. Arten von Schul-Reliefs. Zürich 1881. — Wolf, Über Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß. Würzburg 1881. — Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha 1882. — Urban, Der Hausfleiß in Dänemark und seine Verpflanzung in die oberschlesischen Notstandsdistrikte. Oppeln 1883. — Barth u. Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld u. Leipzig 1882. — Berichte über die Kongresse f. erziehliche Knaben-Handarbeit. (1882 Leipzig, 1884 Osnabrück, 1885 Görlitz, 1886 Stuttgart, 1887 Magdeburg, 1888 München, 1889 Hamburg, 1890 Straßburg, 1892 Frankfurt a. M., 1894 Danzig, 1896 Kiel, 1898 Dresden, 1899 Karlsruhe, 1904 Worms.) — Birch-Hirschfeld, Die Bedeutung der Muskelübung für die Gesundheit. Leipzig 1883. — Eitelberger von Edelberg, Über Zeichenunterricht, kunstgewerbl. Fachschulen u. die Arbeitsschule an der Volksschule. Wien 1883. — v. Clauson-Kaas, Die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts an landwirtschaftl. Schulen. Dresden 1883. — Kreyenberg, Handfertigkeit u. Schule. Frankfurt 1883. — J. Meyer. Die geschichtl. Entwicklung des Handfertigkeitsunterrichts. Berlin 1883. — Salomon, Handfertigkeitsschule und Volksschule. In Gemeinschaft m. d. Verf. übers. u. f. deutsche Leser bearb. v. Gärtig. Leipzig 1883. — Elm, Der deutsche Handfertigkeitsunterricht in Theorie u. Praxis. Weimar 1883. — Pionier, Organ der schweiz. permanenten Schulausstellung, von 1883—1896 gleichzeitig Organ des schweiz. Vereins f. Arbeitsunterricht (seit 1896 ersch. d. v. Verein selbst herausgeg. »Schweiz. Blätter für Knabenhandarbeit«, Red. Lüthi-Bern u. Rudin-Basel. Jetzt Oertli und Grandchamp.) — Schäppi, Der Handfertigkeitsunterricht u. die Volksschule. Zürich 1884. — Pietsch, Seele und Hand. Düsseldorf 1885. — Urban, May, Bauhofer u. Kreibich, Der Handarbeitsunterricht f. d. männl. Jugend u. der Slöjdunterricht in der Schule vom Standpunkte der Pädagogik

Wien 1885. — Gelbe, Der Handfertigkeitsunterricht. Dresden 1885. — Rauscher, Der Handfertigkeitsunterricht, seine Theorie und Praxis. Teil 1—3. Wien 1885—88. — Seidel, Der Arbeitsunterricht, eine päd. u. soz. Notwendigkeit. Tübingen 1884. — Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstätte. 15 Hefte. Leipzig 1885—94. — Bruhns, Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterricht. Wien 1886. (2. Aufl. 1895.) — Georgens, Der Arbeitsunterricht in der Volksschule. 1. Heft: Die sozialpädagogische und politische Notwendigkeit der Arbeitsübung in organ. Verbindung mit dem Mitteilungsunterricht. Berlin 1886. — Magnus, Der praktische Lehrer. Übungen in der Handfertigkeit f. d. Unterricht in Physik, Raumlehre, Rechnen und Zeichnen. Hildesheim 1886. — Höhn, Der Handfertigkeitsunterricht und die höh. Schulen. Eisenach 1887. — Götze, Werkstücke zum Aufbau des Arbeitsunterrichts. Ges. Vorträge u. Aufsätze. Leipzig 1887. — Gelbe, Papp- und feinere Holzarbeiten im Handfertigkeitsunterrichte. Wien 1887. — Petzel, Beiträge zur Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts in Österreich. Wien 1887. — Ders., Die erste Wiener Schulwerkstätte. Wien 1887. — Ders., Der Handfertigkeitsunterricht. Seine gegenw. Ausbreitung u. Beziehung zur Schule. Wien 1887. — Kick, Studie über Handfertigkeits- und Werkstattunterricht. Prag 1887. — Manzer, Über den Handfertigkeitsunterricht (15. Jahresbericht der Tetschener Schulanstalt). Tetschen 1887. — Neumann, Lehrgang für den Kerbschnitt. Leipzig 1887. (2. Aufl. 1890.) — Goetz, Die Frage des Handfertigkeitsunterrichts in der deutschen Schweiz. Davos 1887. — Herbe u. Petzel, Die Knaben-Handarbeit in Deutschland. Wien 1888. — Die Gründe für und gegen den Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Von einem Schulmanne. Wien 1888. — Backhaus, Stellung und Gestaltung des Handfertigkeits-Unterrichts. Gotha 1888. — Blätter für Knaben-Handarbeit. Zeitschr. d. deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. Seit 1888. Herausgeber bis Jahrgang 1890 Nr. 6 A. Lammers, bis 1898 Nr. 11 Götze, bis 1899 Nr. 3 v. Schenckendorff, seitdem Pabst. — Aus der Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins f. Knaben-Handarbeit. Bericht über ihre Tätigkeit, erstattet von ihrem Leiter Dr. W. Götze, nebst illustriert. Lehrgängen, praktischen Winken und Ratschlägen über Werkzeuge und Arbeitsmaterial, sowie Vorträgen über den Arbeitsunterricht. 1887—1891. — Groppler, Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten? (Gegen Backhaus.) Bielefeld und Leipzig 1889. — Wießner, Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben (Kehrs Geschichte der Methodik. 2. Ausg. IV). Gotha 1889. — Sonntag, Bericht über den Stand und die Ausbreitung des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Im Auftr. des Deutschen Vereins für Kn.-H. bearbeitet. Leipzig 1889. — Hertel, Papparbeiten. 3 Hefte. Gera 1889. — Müller u. Füllgraf, Lehrgang f. d. Hobelbankarbeiten. Berlin 1889. — Urban, Die Knabenhandarbeit. Methodisch geordnete Sammlung zur Anfertigung einfacher Holzarbeiten. Wien 1889. — Vollers, Kerbschnittvorlagen. Hamburg 1889. Neue Folge 1891. — Pabst, Der Physikunterricht im Lehrerseminar. Cöthen 1889. — Füllgraf u. Wackerow, Der Kerbschnitt. Berlin 1890. — Koch, Der Kerbschnitt. Karlsruhe 1890. — Rom, Prakt. Einführung in die Knaben-Handarbeit. Leipzig 1890. — Kumpa, Anschauung u. Darstellung. Darmstadt 1890. — Blätter zur Förderung der Knaben-Handarbeit in Österreich. Hg. v. d. Vereine zu Errichtung und Erhaltung unentgeltl. Knabenbeschäftigungs-Anstalten in Wien. Leiter: R. Petzel. Seit 1890. — Lampe, Kerbschnittvorlagen der Lübecker Schülerwerkstatt. Altona 1891. — v. Schenckendorff, Der Arbeitsunterricht auf dem Lande. Görlitz 1891. — Herbe u. Petzel, Der Handfertigkeitsunterricht im Norden. Wien 1891. — Götze, Katechismus des Knabenhandarbeits-Unterrichts. Leipzig 1892. — Götze, Der Ausbildungsgang f. Landlehrer im Arbeitsunterrichte in der Lehrerbildungsanstalt des D. V. f. Kn.-H. Leipzig 1892. — Götze, Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland. Leipzig 1892. — Denkschrift über den erziehenden Knabenhandarbeitsunterricht, den deutschen Landes-Unterrichtsverwaltungen überreicht vom Vorstande des D. V. f. Kn.-H. Leipzig 1892. — Götze, Die Erziehung der Knaben zur praktischen Arbeit. Leipzig 1892. — Urban, Richter u. Blachowsky, Erziehliche Knabenhandarbeit. Methodisch geordnete Vorlagensammlung. Graz 1892. — Devidé, Die Hand, das Werkzeug der Werkzeuge. Wien 1892. — Sturm, Leipziger Vorlegeblätter f. Tonfingerarbeit, Tonziehen, Tonschneiden u. Modellieren. I. Leipzig 1892. — Görner, Der Handfertigkeitsunterricht in der Blindenschule. Leipzig 1892. — Springer, Der Knaben-Handarbeitsunterricht im Anschlusse an den Zeichen- und Raumlehre-Unterricht der Schule. 1. bis 4. Heft. Breslau 1892 bis 1894. — Konr. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. — Kalb, Der erste Unterricht in der Knabenhandarbeit. Gera 1893. 2. Aufl. 1895. — Janke, Die Hygiene der Knabenhandarbeit. Hamburg und Leipzig 1893. — Förster, Der gegenwärtige Stand d. Arbeitsunterrichts im Deutschen Reiche, im Auftrage des D. V. f. Kn.-H. statistisch dargestellt. Dresden 1893. — Festschrift zur Feier des 10jährigen Bestehens des Vereins zur Gründung und Erhaltung unentgeltl. Knabenbeschäftigungs-Anstalten in Wien. Wien 1893. — Gärtig, Zehn Jahre Handfertigkeitsunterricht. Posen 1893. — Nymann, Modellieren in Holzslöjd für Kinder von 5 bis 9 Jahren, benutzt in Eva Rohdes »Praktischer Arbeitsschule« in Gothenburg. Gothenburg 1893. — Scherer, Der Handf.-Unt. in der Volks- u. Fortbildungssch. Gotha 1893. — Knörk, die räuml. Künste in der Schule. Progr. d. Wöhlerschule in Frankfurt a. M. 1893. — v. Schenckendorff u. Götze, Allg. unterrichtende Mitteilungen des D. V. f. Kn.-H. Leipzig 1894. — Götze, Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handf.-Unt. mit

v. Züricher Verein f. Kn.-H. 3. Aufl. Zürich 1903. — Kalb, Beschäftigungspläne für Knaben und Mädchen in Kinderhorten und geschlossenee Erziehungsanstalten. Markranstädt. — Enderlin, Erziehung durch Arbeit. Leipzig 1903. — Samol u. Duda, Anweisung zur Anfertigung der Arbeitsgegenstände des in den Handf.-Schulen des oberschlesischen Industriebezirks eingeführten Lehrganges für Hobelbankarbeit. Beuthen. — Schaber, Skizzen zu Metallarbeiten. Leipzig. — Herrigel, Kerbschnitt und Blumenschnitt. Lehrgang. Ravensburg. — Erziehliche Knabenhandarbeit. Denkschrift, herausgeg. v. Deutschen Verein. Leipzig 1904. — Knortz, Der Handfertigkeitsunterricht. Ein amerikanisches Gutachten. Arnsberg 1904. — Anna-Hierta-Retzius, Modellsammlungen von Handarbeiten aus schwedischen Arbeitsschulen für Kinder (Deutsche Ausgabe). Jena 1904. — Palmgren, Erziehungsfragen (Deutsche Ausg.). Altenburg 1904. — Löweneck u. Eger, Zur Einführung in die Theorie und Praxis des Handfertigkeitsunterrichts. Augsburg 1905. — Brückmann, Die Formenkunde in der Volksschule. II. Teil. Leipzig 1905. — Enderlin, Neuer Lehrgang für Schnitzen. Leipzig 1905.

Berlin. R. Rifsmann.

## Handarbeit, hygienisch

1. Weibliche Handarbeiten. 2. Knaben-Handarbeit. 3. Arbeiten des Kindergartens. 4. Garten-Arbeit.

**1. Weibliche Handarbeiten.** Die Handarbeiten der Mädchen können in hygienischer Beziehung nachteilig wirken; denn sie vereinigen in sich die Schäden der Naharbeit und der Sitzarbeit. Um die dadurch entstehenden Gesundheitsschädigungen zu vermeiden, ist insbesondere darauf zu achten, dafs die Handarbeiten dem Auge nicht zu nahe gebracht werden und dafs die Körperhaltung eine richtige sei.

Die Annäherung des Objektes an das Auge ist abhängig von der Beleuchtung sowie von den Gröfsenverhältnissen und der Farbe der anzufertigenden Arbeit.

Die weiblichen Handarbeiten sollten nur bei vorzüglicher Beleuchtung ausgeführt werden. Das Tageslicht ist hierfür das vollkommenste Licht. Handarbeitsstunden müssen auf die hellsten Tageszeiten gelegt werden. Namentlich im Winter sollten die Handarbeiten nur in den letzten Vormittagsstunden oder in den ersten Nachmittagsstunden, in den dunkelsten Monaten aber nicht über 3 Uhr hinaus, betrieben werden. Sinkt die Beleuchtung, z. B. bei trübem Wetter, unter das zulässige Minimum herab, so mufs die mechanische Tätigkeit abgebrochen werden; es ist ja dann Gelegenheit, mit den Mädchen Unterredungen über die bei diesem Unterricht gebrauchten Stoffe und Werkzeuge vorzunehmen. Bei künstlicher Beleuchtung sollte nur dann Handarbeitsunterricht stattfinden, wenn das Licht sich nicht wesentlich vom Tageslicht unterscheidet. Diesen Anforderungen entspricht die mit Hilfe von Gasglühlicht und elektrischem Licht erzeugte reflektierte diffuse Beleuchtung.

Die weiblichen Handarbeiten müssen in ihren Maschen und Stichen grofs genug sein, damit bei ihrer Herstellung nicht ein zu angestrengtes Sehen erforderlich ist. Alle Arbeiten, bei deren Ausführung wegen der Kleinheit der Objektteile das Auge nicht wenigstens einen Abstand von 30 cm behalten kann, können die Sehfähigkeit des Kindes schädigen und sollten daher eigentlich von der Schule ausgeschlossen sein. Je jünger die Mädchen sind, um so gröfser müssen die Objektteile sein; aber auch für ältere Mädchen ist bei solchen Arbeiten, welche die Augen stark anstrengen, eine Beschränkung auf das geringste Mafs notwendig. Nach ihren Gröfsenverhältnissen teilt Prof. H. Cohn die weiblichen Handarbeiten in 4 Gruppen ein, je nachdem dieselben nach der Feinheit ihrer Maschen und Stiche leicht, schwieriger, schwer oder gar nicht auf ein drittel Meter Entfernung gesehen werden können. Zur ersten Gruppe gehören alle groben Handarbeiten, deren Maschen und Stiche ein gesundes Auge noch auf Armeslänge unterscheiden kann, wie Stricken, Wollhäkeln, Filieren, grobes Stopfen und das gewöhnliche Kleidernähen. Diese Arbeiten sind dem Auge unschädlich. Die zweite Sorte von Handarbeiten hat es mit Maschen und Stichen zu tun, die vom gesunden Auge nur mit knapper Not in 35 cm Entfernung gesehen werden können. Es gehören hierher das feine Stopfen, Gardinenapplicieren, Buntsticken und Filetguipure. Die dritte Gruppe umfafst feines Weifsnähen, englisches und französisches Sticken, Knopflochnähen, Plattstich und Namenstickerei. Wenn diese Arbeiten, die wegen der Kleinheit der Objektteile zu Kurzsichtigkeit und Akkommodationsschwäche

führen, im jugendlichen Alter betrieben werden, so darf dies nur unter gewissenhafter Beobachtung aller Vorsichtsmafsregeln geschehen. Zur vierten Kategorie gehören feine Perlenstickerei und echte Spitzenarbeit; sie sind absolut schädlich und müssen aus der Schule verbannt bleiben.

Die Annäherung der Arbeit an das Auge kann endlich noch durch die Farbe des zu verarbeitenden Materials verursacht werden. Schwarz auf Schwarz erfordert ein angestrengtes Sehen, weil der Kontrast der Farben fehlt. Dasselbe gilt von Weifs auf Weifs und ebenso von allen Stoffen, für die gleichfarbige Fäden verwendet werden. Zu dem Mangel an Farbenkontrasten tritt noch »die Notwendigkeit einer scharfen Einstellung des Auges und der Abschätzungsarbeit (Ein- und Ausstichstelle, Stichlänge). Für Stickereien sollten die Vorlagen in möglichst grofsen Verhältnissen scharf gedruckt sein, für Buntstickerei nur kolorierte verwendet werden.« (Burgerstein.)

Bei der Anfertigung der weiblichen Handarbeiten müssen die Schülerinnen nach etwa 10 Minuten anhaltender Tätigkeit kürzere Zeit pausieren, um durch Sehen in die Weite das Auge zu entlasten und dadurch die Nachteile des angestrengten Nahesehens nach Möglichkeit zu beseitigen.

Von grofser Wichtigkeit für die Gesundheit der Mädchen ist die richtige Körperhaltung bei der Anfertigung weiblicher Handarbeiten. Die häufigsten hierbei beobachteten Fehler sind: starke Neigung des Kopfes nach der Seite, seitliche Verkrümmungen des Rumpfes und übermäfsig nach vorn gebeugte in sich zusammengesunkene Haltung des Oberkörpers mit starkem Senken des Kopfes nach vorn.

Die seitliche Neigung des Kopfes macht sich bei einzelnen Arbeiten, wie beim feinen Nähen, Stopfen und Sticken, bemerkbar. Die Ursache hiervon liegt hauptsächlich darin, dafs das Arbeitsobjekt und die Arbeitswerkzeuge nicht richtig gehalten werden. Die Stichstelle mufs sich vor der Mitte der Brust befinden. Die Nadeln usw. müssen so lang gefafst werden, dafs die Finger nicht die Stichstelle verdecken. Liegt z. B. die Stelle, durch welche die Stiche geführt werden sollen, seitlich von der Brustmitte, so wird auch der Kopf nach der Seite geneigt.
dieser Bewegung auch e
selben um seine senkrech
den. Es kann aber auch
von den die Nadeln halte
Stichstellen dem Auge
wenn der Kopf gerade
wird. Um nun doch
sehen, wird der Kopf sei
mit man von der Seite her
blicken und damit die
Teile genau erkennen kan
Haltung des Stoffes und
zeuge ist auch immer ein
des Kopfes möglich.

Bei den weiblichen H
der Körper im allgemein
trische Haltung beibeha
Hände in gleicher oder c
Weise tätig sind und vo
Brust liegen. Treffen diese
aber nicht zu oder wi
andern Umstandes der Ko
geneigt, so treten seitliche
des Rumpfes ein, die be
holung und längerer Da
schädliche Wirkung auf un
ausüben. Beim Stricken,
eine seitliche Verkrümmu
sich einstellen, wenn, wie
schieht, das Knäuel unter
gehalten wird. Um die
empfiehlt es sich, das K
den Arbeitstisch gestelltes
Kästchen zu legen.

Die starke Neigung
vorn tritt ein, wenn das
nahe der Brust oder zu ti
Die Augen müssen dann
gedreht werden. Da di
Dauer stark ermüdend ist
deutlichen Sehen der A
ausreicht, so sinkt der
herab. Eine weitere Folg
aufrechte Haltung des R
geht, dieser sich krümmt
sich zusammensinkt. Dab
und Eingeweide eingepreſs
Funktionen (Atmung, Blu
beeinträchtigt, die Augen
nahe gebracht. Eine a
haltung ist nur dann mö
Handarbeit etwa in der
brust und wenigstens e

letzterer entfernt gehalten wird. Weil infolge der Ermüdung der Arme die Arbeit häufig tiefer nach unten sinkt, ist es notwendig, die mechanische Tätigkeit zeitweilig, vielleicht alle 10 Minuten, auf kurze Zeit zu unterbrechen. Auch ist es empfehlenswert, wenn für das Nähen, Sticken usw. an den Arbeitstischen kleine Nähkissen zur Befestigung des Stoffes vorhanden sind. Für die oberen Stufen höherer Mädchenschulen und in den Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht sind besondere Handarbeitszimmer erwünscht, deren Arbeitstische mit breiter, wagerechter Pultplatte und mit anschraubbaren Nähkissen versehen sind.

Damit durch ein Übermafs der Näharbeit und der Sitzarbeit nicht bedenkliche Gesundheitsstörungen hervorgerufen werden, ist bezüglich des Stundenplanes zu beachten, dafs nicht zwei Handarbeitsstunden hintereinander liegen und dafs nicht eine Handarbeitsstunde auf eine Schreib-, Zeichen- oder Lesestunde folgt. Im übrigen ist auf die Artikel: Körperhaltung, Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmungen zu verweisen, und es sind die dort gegebenen Vorschriften in entsprechender Weise auf die weiblichen Handarbeiten anzuwenden.

2. **Die Knaben-Handarbeit** kann ein wirksames Förderungsmittel der Gesundheit werden; denn sie macht die Atmung lebhafter, die Atemzüge tiefer und ergiebiger; sie steigert die Aufnahme des Sauerstoffs und vergröfsert die Menge der Körperausscheidungen, namentlich die Menge der ausgeatmeten Kohlensäure; sie ist die Ursache einer kräftigen und schnellen Blutzirkulation, vermehrt das Nahrungsbedürfnis und bewirkt durch alle diese Umstände, dafs der Körper an Gesundheit zunimmt. Die Handarbeit bildet in physiologischer Beziehung eine notwendige Ergänzung des Lernunterrichts; denn sie regelt die Blutzirkulation und beseitigt damit die gesundheitlichen Nachteile, die durch die überwiegend geistige Arbeit unserer Schüler verursacht wird; sie übt gewisse Muskelpartien, die bei dem bisherigen Schulunterricht unbetätigt bleiben, und sie bewirkt eine gleichmäfsigere Ausbildung des gesamten Nervensystems, die die gegenwärtige Unterrichtsmethode nicht ermöglichen kann.

Es geht nicht an, hier ausführlich auf die hygienischen Forderungen an die Knaben-Handarbeit im allgemeinen und an die einzelnen Arbeitsgebiete im besonderen einzugehen. Ausführliches findet sich in meinem Buche: Die Hygiene der Knaben-Handarbeit. Nach demselben sind die allgemeinen Forderungen der Gesundheitslehre an diesen Gegenstand folgende: Die Arbeitsräume müssen in Bezug auf Gröfse, Reinlichkeit, Lüftung, Beleuchtung, Ausstattung usw. den Anforderungen der Hygiene in ausreichender Weise entsprechen. Es sind in der Knaben-Handarbeit solche Arbeitsgebiete und Übungen auszuwählen, die sich im Stehen ausführen lassen und die möglichst mannigfache Stellungen des Körpers und ein öfteres Verändern des Ortes gestatten. Es ist alles zu vermeiden, was eine Beeinträchtigung der Blutzirkulation und der Atmung zur Folge haben könnte; dagegen sind solche Arbeiten besonders zu pflegen, durch welche diese Funktionen unsers Körpers eine Förderung erfahren. Die Auswahl der Arbeitsgebiete und Übungen ist ferner so zu treffen, dafs eine allseitige Muskelbildung erzielt wird. Hierzu ist notwendig, dafs die Muskelgruppen der rechten und linken Körperhälfte möglichst gleichmäfsig geübt werden, dafs jede Überanstrengung eines Organs unbedingt vermieden werde, dafs Gehirn und Auge besonders geschont werden, dafs ein angemessener Wechsel der Tätigkeit eintrete, und dafs sowohl Arbeiten, zu deren Ausführung nur wenig Kraft erforderlich ist, als auch solche, die gröfsere Anstrengungen notwendig machen, von den einzelnen Muskelpartien zu leisten sind.

Die Arbeiten an der Hobelbank können in hygienischer Beziehung als die vollkommensten von allen Arbeiten der Handfertigkeit bezeichnet werden. Sie gestatten möglichst mannigfache Stellungen des Körpers und ein öfteres Verändern des Ortes; sie ermöglichen eine allseitige Muskelbildung sowohl durch den Wechsel der Tätigkeit als auch durch die Aufwendung der verschiedensten Grade von Kraftanstrengung sowie auch dadurch, dafs die Muskelgruppen beider Körperhälften möglichst gleichmäfsig geübt werden können. Blutzirkulation und Atmung erfahren durch die Hobelbankarbeit eine ganz besondere

Förderung, während nur einzelne Haltungen, die aber leicht zu vermeiden sind, in dieser Hinsicht beeinträchtigend wirken können. Zur Verhütung von Gesundheitsschädigungen ist vornehmlich zu beachten, dafs der Körper bei jeder Übung eine gesundheitsgemäfse Stellung einnehme, dafs, wenn bei einzelnen Arbeiten unsymmetrische Körperhaltungen erforderlich sind, diese mit symmetrischen in passende Abwechslung gebracht werden, dafs die Schüler auch abwechselnd mit der linken und der rechten Hand arbeiten und dafs die Arbeitsobjekte in der richtigen Entfernung vom Auge gehalten werden.

Die leichteren Holzarbeiten, die für Knaben im Alter bis zu 10 Jahren eine vorzügliche Beschäftigung bilden, entsprechen im allgemeinen den Forderungen der Hygiene. Sie bieten die nötige Abwechslung in der Benutzung der verschiedenen Werkzeuge und in der Ausführung mannigfaltiger Tätigkeiten. Sie gestatten eine gleichmäfsige Ausbildung der gesamten Muskulatur und ermöglichen fast immer die Einhaltung einer normalen Körperstellung. Sie entsprechen vollkommen der geringen Kraftmenge, die jenen Lebensjahren eigen ist.

Die Kerbschnitzerei hat es zunächst mit der Ausführung der Zeichnungen für die herzustellenden Muster und dann mit der eigentlichen Schnitzarbeit zu tun. In nicht wenigen Fällen ist bei den Zeichnungen eine grofse Zahl feiner Linien auf kleinem Raume auszuführen. In dem Gewirr der Linien sich zurechtzufinden, ist für das Auge überaus anstrengend, so dafs diesem eine Arbeit zugemutet wird, wie sie sich im sonstigen Schulunterricht nur ausnahmsweise vorfindet. Um der hierdurch entstehenden Schädigung der Augen vorzubeugen, ist es notwendig, möglichst grofse Muster zu wählen, alle komplizierten Muster zu vermeiden, das Liniennetz nach Möglichkeit zu beschränken und nach einer ausreichenden Gliederung der Schnitzfläche zu trachten. Bei der eigentlichen Schnitzarbeit treten die schädigenden Momente für das Auge von neuem in Wirkung. Die Haltung des Körpers ist nur in seltenen Fällen eine gesundheitsgemäfse; oft ist der Kopf stark nach vorn gesenkt, der Rumpf nach vorwärts gebeugt, Atmung und Blutzirkulation beeinträchtigt. Dazu mutet die Schnitzerei der Muskulatur nur eine minimale Tätigkeit zu, die weit davon entfernt ist, vermehrte Blutzirkulation, energischere Atmung und verstärkte Hautausscheidungen zu verursachen oder gröfsere Muskelpartien in Anspruch zu nehmen. — Würden die Arbeitsgebiete der Knaben-Handarbeit einzig und allein nach hygienischen Rücksichten betrachtet, so müfste die Ausscheidung der Schnitzerei unbedingt gefordert werden. Da aber auf andern Gebieten liegende Gründe die Beibehaltung der Schnitzerei als Teil der Knaben-Handarbeit wünschenswert erscheinen lassen, so ist zur möglichen Beseitigung der Gesundheitsschädigungen notwendig, dafs die Schnitzarbeit nur in kürzeren Zeitabschnitten und nur in Anlehnung an die übrige Holzarbeit betrieben werde. Die Tätigkeit an der Hobelbank mit ihren mannigfaltigen Werkzeugen und Handgriffen bildet eine zweckmäfsige Ergänzung der Schnitzarbeit und kann die mit letzterer verbundenen hygienischen Übelstände gänzlich oder doch zum gröfsten Teil aufheben.

Das Laubsägen hat in hygienischer Beziehung keine Vorteile, aber desto gröfsere Nachteile. Die durch das Sägen bedingte vordere Sitzlage führt eine Pressung der Unterleibsorgane und eine Hemmung der Atmung herbei. Den Lungen wird beim Atmen stets eine Menge feinsten Sägestaubes zugeführt und das Auge während des genauen Beobachtens der fein vorgezeichneten Sägebahn angestrengt. Nur zum Teil können diese Schäden verhütet werden, wenn das Sägen im Stehen und bei aufrechter Haltung des Körpers ausgeführt und der Kopf möglichst aufrecht und in gröfserer Entfernung von der Laubsäge gehalten wird.

Die Papparbeiten bieten einen gewissen Wechsel in den zu benützenden Werkzeugen und in den auszuführenden Tätigkeiten; gröfsere und geringere Muskelanstrengungen sind notwendig; die Arbeit ist der Kraft schwächerer Schüler entsprechend; die linke Hand kann in gleicher Weise wie die rechte geübt werden; die wichtigen Forderungen der Hygiene nach Ausführung der Arbeit im Stehen, Veränderungen des Ortes, aufrechter Körperhaltung, normaler Entfernung der Augen usw. lassen sich wohl erfüllen. Aber in hygienischer Beziehung

stehen die Papparbeiten der Hobelbank nicht gleich; denn Tätigkeiten, welche eine kräftige Bewegung des ganzen Körpers und damit ein tüchtiges Ausarbeiten sowie eine Beförderung der Blutzirkulation und der Atmung erfordern, kommen in der Papparbeit nur ganz ausnahmsweise vor.

Die übrigen Gebiete der Knaben-Handarbeit (leichte Metallarbeiten, Tonarbeiten), die in Deutschland nur seltener betrieben werden, bieten in hygienischer Beziehung keinen Anlafs zu eingehenderen Erörterungen.

3. **Arbeiten des Kindergartens.** Von diesen haben wir nur das Falten, Ausstechen, Ausnähen und Flechten näher zu betrachten, weil die übrigen Arbeitsgebiete nach der gesundheitlichen Seite hin ohne Interesse sind. Die genannten Arbeiten sind bei nur mäfsiger Anspannung der geistigen und körperlichen Kräfte ohne grofsen Zeitaufwand auszuführen.

Das Falten gestattet eine normale Körperhaltung und bietet keine wesentlichen hygienischen Mängel. Nur ist vor kleinen Formen zu warnen. Die quadratförmigen Faltblätter müssen wenigstens 10 cm Seitenlänge haben.

Das Ausstechen ist in hygienischer Beziehung zu verurteilen. Zunächst ist es schwer, hierbei eine aufrechte Körperhaltung der Kinder zu erreichen; der Rumpf neigt sich vielmehr stark nach vorn, der Kopf sinkt herab. Ein anderer Nachteil ist die Gefährdung des Auges. Die feinen punktförmigen Öffnungen, in grofser Zahl (zu 10 und mehr auf 1 cm Länge) dicht nebeneinander liegend, zwingen das Auge zu übermäfsiger Anstrengung und gefährden dadurch dies wenig widerstandsfähige Organ unserer Kleinen. Dann sind die spitzen Nadeln gefährliche Werkzeuge in der ungeübten und ungeschickten Hand der Kinder.

Gegen das Ausnähen sind ähnliche Bedenken geltend gemacht worden wie gegen das Ausstechen; jedoch sind die hygienischen Einwände von etwas geringerer Bedeutung. Zuerst sind die Konturen der Zeichnung in gleicher Weise wie beim Ausstechen herzustellen; aber die einzelnen Punkte sind weiter (etwa 8—10 mm) voneinander entfernt. Dann folgt das Ausnähen mit farbigen Fäden. Die Schädigung des Auges tritt hier nicht so scharf hervor wie beim Ausstechen. Auch kann die Haltung des Körpers eine wesentlich bessere sein.

Gegen das Flechten ist in gesundheitlicher Beziehung nichts einzuwenden, vorausgesetzt, dafs die einzelnen Streifen wenigstens eine Breite von 4—5 mm haben.

4. **Garten-Arbeit** ist unter allen von den Kindern auszuübenden mechanischen Arbeiten gewifs die vollkommenste und gesundeste. Nach der hygienischen Seite hin hat sie nur Vorteile, wenn sie in rechtem Mafse betrieben wird. Unter Gottes freiem Himmel und in reiner Luft ausgeübt, ermöglicht die Garten-Arbeit ein tüchtiges Ausarbeiten und erzeugt Kraft und Gesundheit, so dafs jeder Freund einer gesundheitsgemäfsen Erziehung der Jugend nur wünschen kann, dafs allen unsern Schülern regelmäfsige Gelegenheit zur Ausübung dieser gesunden Tätigkeit geboten werde.

Literatur: Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. 1892. — Janke, Hygiene der Knaben-Handarbeit. 1893. — Burgerstein-Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. 1895. — Scherer, Der Werkunterricht nach seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. Berlin 1902. — Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knaben-Handarbeit. Leipzig 1903.

Berlin. O. Janke.

## Handarbeitsseminar in Leipzig



1. **Allgemeines.** Die Frage, ob der Lehrer oder ob der Handwerker in der Handarbeit zu unterrichten habe, ist längst in dem Sinne beantwortet worden, dafs allein der Lehrer berufen sei, diesen Unterricht zu erteilen, wenn letzterer nicht in die Gefahr kommen soll, seines erziehlichen Charakters verlustig zu gehen. Die Schwierigkeit liegt nur darin, dafs bei der heutigen Gestaltung des Lehrplanes unserer Seminare die grofse Mehrzahl derselben nicht im stande ist, dem Lehrer die zur Erteilung des Arbeitsunterrichts notwendige technische Fertigkeit zu übermitteln. Solange unsere deutschen

Seminare, die sich in dieser Beziehung gegenüber denen anderer Länder, z. B. Frankreichs und Amerikas, gegenwärtig noch im Rückstande befinden, die Ausbildung im Handarbeitsunterricht nicht betreiben, mufs eine solche von den Lehrern, die ihn zu erteilen beabsichtigen, in besonderen Kursen gesucht werden. Derartige Kurse sind seit den achtziger Jahren gelegentlich in verschiedenen Orten abgehalten worden*) und wiederholen sich fast alljährlich während der Sommerferien. Da sie aber meist nur in einzelnen Zweigen des Unterrichts eine Ausbildung bieten und überhaupt mehr den örtlichen Verhältnissen angepafst sind, somit auch nicht allgemein genügen konnten, so hat der »Deutsche Verein für Knabenhandarbeit« die schon seit 1887 in Verbindung mit der Leipziger Schülerwerkstatt ins Leben gerufenen Kurse für auswärtige Lehrer erweitert und durch zweckentsprechende Einrichtungen denselben eine solche Ausdehnung gegeben, dafs aus ihnen eine eigentliche »Lehrerbildungsanstalt« hervorgehen konnte. Diese stand bis zu dem im Jahre 1898 erfolgten Tode ihres Begründers Dr. Woldemar Götze unter dessen Leitung.**) Seiner umsichtigen und unermüdlichen Tätigkeit gelang es, für die Anstalt ein neues, ausschliefslich ihren Zwecken dienendes Gebäude zu erhalten, das von der Stadtgemeinde errichtet und durch Vertrag dem Deutschen Verein überlassen wurde. In demselben finden gegenwärtig in den Sommermonaten Kurse für Lehrer statt, in denen sich ein Teilnehmer während einer Zeit von 4—8 Wochen die zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts in einem Fache oder in mehreren Fächern notwendige technische Fertigkeit erwerben kann. Die Anstalt ist zu diesem Zwecke mit den erforderlichen Werkstätten und Werkzeugen für Holz- und Metallbearbeitung, Modellieren, Schnitzen usw. ausgestattet und verfügt über eine reiche Sammlung von Modellen für den Arbeitsunterricht verschiedener Systeme und Länder.

**2. Einführung in die Methode des Handarbeitsunterrichts.** Zum Zwecke einer gründlichen Einsicht in die Methode des Unterrichts werden — unabhängig von den Unterweisungen in der Technik — Lehrproben abgehalten, an die sich eingehende Besprechungen anschliefsen. Durch diese nach dem Vorbilde der Unterrichtsübungen im Jenaer pädagogischen Universitätsseminar gestalteten Lehrproben wird den Teilnehmern Gelegenheit zum Austausch ihrer eigenen Ansichten und Beobachtungen, sowie aller Erfahrungen aus der Praxis des Arbeitsunterrichts gegeben. Hand in Hand mit dieser methodischen Durcharbeitung der einzelnen Fächer des Arbeitsunterrichts geht die Einführung in die Theorie desselben; insbesondere wird seine Bedeutung nach den verschiedenen Richtungen hin (pädagogisch, volkswirtschaftlich-sozial, hygienisch usw.) durch Vorträge und Erörterungen klargelegt und seine geschichtliche Entwicklung in den Hauptzügen dargestellt.

**3. Technische Ausbildung. Arbeitsfächer.** Den Hauptteil der Lehrerausbildung bildet unter den gegenwärtigen Verhältnissen immer noch die Einführung in die Technik des betreffenden Arbeitsfaches. Sie erfolgt unter Anleitung tüchtiger, durch eine langjährige Praxis geschulter Meister oder Lehrer und unter Zugrundelegung bestimmter Lehrgänge, die nach technischen Gesichtspunkten aufgestellt sind. Folgende Arbeitsfächer werden unterschieden und nach selbständigen Lehrgängen unterrichtet: Arbeiten der Vorstufe, Papparbeit, Hobelbankarbeit, Holzarbeit für ländliche Schülerwerkstätten, Schnitzen, Modellieren und Metallarbeit. Die Herstellung von Lehrmitteln (»Schulhandfertigkeit«), die aufserdem einige Übung in der Bearbeitung des Glases voraussetzt, wird ebenfalls als ein besonderes Fach angesehen. Die zur Ausbildung in diesen einzelnen Fächern erforderliche Zeit ist abhängig von den Schwierigkeiten, die in der Technik des einzelnen Faches begründet sind; in kürzester Zeit lassen sich die Arbeiten der Vorstufe erledigen, während die Hobelbankarbeit als das technisch schwierigste Fach den gröfsten Zeitraum (etwa fünf Wochen) beansprucht.

**4. Bedeutung des Modellierens.** Unter den Arbeitsfächern, die sich im Laufe der letzten Jahre einer besonderen Beliebtheit zu erfreuen hatten, steht das Modellieren

*) Siehe, »Handarbeitsunterricht der Knaben«, S. 939.
**) Siehe ebenda, S. 940.

obenan. Und in der Tat verdient es auch die volle Beachtung nicht blofs der Freunde des Handarbeitsunterrichts, sondern der Schulmänner überhaupt, ist es doch »eine sehr wichtige und durchaus notwendige Ergänzung des Zeichen-Unterrichts«, wie neuerdings ein bekannter Vorkämpfer auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung des nähereren ausführte*) und wie dies in einem vom 32. deutschen Zeichenlehrertage (1905) angenommenen Leitsatze mit gröfster Schärfe ausgesprochen wurde.**) Wenn Konrad Lange der Meinung ist, dafs das Modellieren wie der Zeichenunterricht überall obligatorisch gemacht werden sollte, so können wir ihm darin nur zustimmen, denn das Modellieren ist in der Tat das beste pädagogische Mittel, klare Raumvorstellungen zu erzeugen. »Diese sind aber nicht nur die Vorbedingungen der Kunst, sie sind vielmehr jedem Handwerker, jedem Architekten, jedem Maschinenbauer, jedem Mathematiker, jedem Naturwissenschaftler unentbehrlich, man kann sie überhaupt als die Grundlage des technischen und zum Teil auch des wissenschaftlichen Denkens bezeichnen.«

(Über die Fortschritte des Modellierunterrichts, insbesondere auch im Leipziger Seminar, äufsert sich Rifsmann in einer Fufsnote des Artikels »Handarbeitsunterricht«, S. 942.)

**5. Die Arbeiten für die Vorstufe.** Aber auch die sog. Arbeiten der »Vorstufe« sind neuerdings in erhöhter Weise gewürdigt worden, und zwar hauptsächlich von solchen Lehrern, die sich dem Unterrichte in den Hilfsschulen für Schwachbefähigte widmen. Auch bei diesen Arbeiten spielt das Modellieren, in diesem Falle wohl richtiger »Formen« genannt, eine Hauptrolle und seine Bedeutung für die Ausbildung der Formvorstellungen der schwachbefähigten Kinder wird immer mehr anerkannt. Nächst dem Formen sind einfache Papier- und Kartonarbeiten, die als eine Fortsetzung der Fröbelschen Kindergartenarbeiten anzusehen sind, und leicht auszuführende Holzarbeiten (soweit solche mit den einfachsten Werkzeugen: Messer, Feile, Bohrer, Hammer usw., zu bewerkstelligen sind) von grofser Bedeutung.

**6. Beziehungen des Handarbeitsunterrichts zum Zeichenunterricht und zur Kunstpflege.** Ein im Seminar neuerdings gemachter Versuch, die Anfänge des jetzt auch im Zeichenunterrichte gewürdigten »Pinselzeichnens« im Anschlufs an die Papierarbeiten zu betreiben, war von bestem Erfolge begleitet, so dafs eine weitere Ausdehnung der Pflege dieser Technik in Aussicht genommen werden konnte.

Zum Zwecke der theoretischen Ausbildung der Teilnehmer an den Unterrichtskursen wurden neuerdings namentlich auch die Beziehungen des Handarbeitsunterrichts zur Kunstpflege und zum Zeichenunterrichte ins Auge gefafst. Bei der Verbindung von Kunstpflege und Knabenhandarbeit mufs dem Zeichenunterricht der Hauptanteil zufallen. Ursprünglicher als das Zeichnen, das ja schon eine Abstraktion darstellt, ist immer die Form der Anschauung, die aus dem allseitigen Verkehr mit den Dingen hervorgeht. Das Formen bringt das Kind in ein lebendiges Verhältnis zur Natur und vermittelt dementsprechend grundlegende ästhetische Werte. Ähnlich wirkt nun auch die Schülerwerkstattarbeit, die das Formen im weitesten Sinne betreibt. Die Verarbeitung des verschiedenartigen Materials führt hin zu den Beziehungen, die zwischen dem Material und der Form des Dinges bestehen. Die Herstellung von Gebrauchsgegenständen macht die Fragen über »Zweck« und »Form« lebendig. Von der »Zweckform« zur »Kunstform« ist der nächste Schritt, der hinführt zum struktiven Ornament. Neben der Form steht die Farbe. So führt die Handarbeit zum Verständnis der Werke der angewandten und durch diese zu den Werken der höheren Kunst.

Aus der zwecklichen Gestaltung und aus den Strukturverhältnissen des Materials mufs der Schmuck herauswachsen, der naturgemäfs für unsere Verhältnisse naiv kindlich sein mufs, weil er vom Kinde mit seinem anders gearteten Interessenkreise ausgeht. Kindliche Kunst ist die Bauernkunst,

---

*) Siehe: »Über die künstlerische Gestaltung des Handarbeitsunterrichts« von Prof. Dr. Konrad Lange in Tübingen. »Blätter für Knabenhandarbeit,« Nr. 7 des Jahrganges 1902.

**) »Das Nachbilden körperlicher Dinge in körperlicher Form (das Formen) ist das wichtigste Hilfsmittel zur Erzielung klarer und tiefer Formvorstellungen,« 1. Leitsatz zu dem Vortrage von F. Weifsenborn: »Das Formen im Zeichenunterrichte.«

und wer sich Rat holen will, sollte auf diesem Gebiete sich umsehen.

Diese und ähnliche Erwägungen ästhetischer Art werden nicht bloſs theoretisch begründet, sondern in erster Linie praktisch erarbeitet, d. h. aus einer Vergleichung der Arbeitsmodelle der verschiedenen Lehrgänge gewonnen und durch Aufzeichnung der charakteristischen Formen festgehalten. Besondere »Übungen im Zeichnen« wurden zu diesem Zwecke in das Unterrichtsprogramm aufgenommen.

**7. Besondere Formen des Handarbeitsunterrichts.** Auch die Ausgestaltung, die der Arbeitsunterricht als »Werkunterricht« gefunden hat,*) sowie seine besondere Bedeutung für die Hilfsschule, die Erziehungsanstalten, die Taubstummen- und Blindenanstalten usw. werden eingehenden pädagogischen Erörterungen unterzogen und bei der praktisch-technischen Arbeit berücksichtigt.

**8. Informationskurse** für Schulaufsichtsbeamte und Schulleiter wurden 1898, 1899 und 1903 abgehalten.

---

Man ersieht aus den im Vorhergehenden vielfach nur angedeuteten Gesichtspunkten, wie vielseitig die Aufgaben des Handarbeitsseminars sind. Hinzuzufügen bleibt noch, daſs auch durch Besuche und durch Demonstrationen in Museen sowie durch Beobachtungen in Schulen verschiedener Art, wie solche die Stadt Leipzig besitzt, Anregungen und Ergänzungen des technischen Unterrichts nach den verschiedensten Richtungen hin geboten werden. Zu bedauern bleibt nur, daſs sich eine Verbindung der im Handarbeitsseminar abgehaltenen Kurse mit den Lehreinrichtungen der Universität Leipzig nicht hat gewinnen lassen; ein pädagogisches Universitäts-Seminar und eine Anstalt wie das Leipziger Handarbeitsseminar in geeigneter Verbindung würden für die weitere Entwicklung des deutschen Arbeitsunterrichts zweifellos von hervorragender Bedeutung werden.

*) Siehe den Artikel »Handarbeitsunterricht« von Riſsmann, S. 947.

Leipzig. A. Pabst.

## Handbildung

s. Handarbeitsunterricht

## Handelshochschulen



**1. Einleitendes.** In einem neuerlichen Bericht an das Englische Auswärtige Amt heiſst es: »Die Leipziger Handelshochschule ist ein schönes Beispiel der deutschen Voraussicht, die Notwendigkeiten der Zukunft zu berechnen.«

Ich glaube, wir können dies englische für die deutschen Handelshochschulen, die jüngsten Kinder universitätsähnlicher Anstalten, gern annehmen. Wenn nicht alles täuscht, so können wir wohl mit ziemlicher Sicherheit annehmen, daſs, von Ausnahmefällen abgesehen, die Kämpfe der Zukunft zwischen den Kulturvölkern in der alten und neuen Welt sich im wesentlichen auf wirtschaftlichem Gebiete abspielen werden. Wenn das wahr ist, so wird mittelbar dem Handelsstande ein groſser Teil der Entscheidung zufallen, und es wird deshalb von hoher Bedeutung sein, ihn auf die bestmögliche Weise auszurüsten. Da heiſst es aber nicht, ihn riesige Kapitalien ansammeln zu lassen, denn die bedeuten nicht viel in dem rasch wechselnden Leben der Volkswirtschaft, sondern es heiſst, dem Geiste die weiteste und tiefste Ausbildung zu geben, wie sie ein Volk darzubieten vermag. Die Stätte dafür ist die Hochschule.

**2. Geschichte des Handelshochschulgedankens.** Es kann wunderbar erscheinen, daſs erst im Jahre 1898 die erste wirkliche Handelshochschule, in Leipzig, entstanden ist, während doch neben den Jahrhunderte alten vier Fakultäten unserer Universitäten sich Polytechniken, Forstakademien, künstlerische und landwirtschaftliche Hochschulen bildeten, die in jeder Hinsicht gute Erfolge

aufzuweisen hatten. Bedürfen etwa Handel und Wandel, könnte man fragen, weniger der höchsten, wissenschaftlichen Ausbildung, als der Bau von Landstrafsen und Häusern, die Konstruktion von Maschinen, die Pflege des Waldes oder die Zucht von Pflanzen und Tieren zum menschlichen Verbrauch? Sicherlich wird man in unserer Zeit, in der in wenigen Minuten der elektrische Funke die wichtigsten Handelsaktionen in den entferntesten Gegenden der Erde einzuleiten vermag, diese Frage in positivem Sinne entscheiden müssen. Stellte doch schon unser grofser weltweiser Goethe in Wilhelm Meisters Lehrjahren seine Meinung über den richtigen Kaufmannsgeist in prächtiger Weise in den Worten fest: »Ich wüfste nicht, wessen Geist ausgebreiteter wäre, ausgebreiteter sein müfste, als der Geist eines echten Handelsmannes.« In der Tat, der Kaufmann mufs ein richtiges Verständnis für die grofsen und kleinen Verhältnisse seines Landes und soweit es aus sich selber heraustritt, mit denen der anderen Völker der Erde besitzen, er mufs sich insbesondere einen Überblick über die Erzeugnisse und Bedürfnisse seiner engeren und weiteren Umgebung verschaffen, er mufs den stetig wachsenden Weltverkehr sorgsam im Auge behalten, er mufs in ruhigem, juristisch geschultem Geiste Einrichtungen der mannigfachsten Art souverän gegeneinander abwägen —, und dazu sollte nicht die höchste Bildung des Geistes erforderlich sein?

Ein Grund der Unterschätzung des Kaufmanns und seiner Aufgaben lag darin, dafs der Gelehrte den Grofskaufmann von dem Krämer, den er vor Augen hatte, nicht zu unterscheiden verstand, und dafs man vielfach glaubte, die Hilfswissenschaften des Handels seien nur mechanischer Art und keiner wissenschaftlichen Ausbildung fähig noch bedürftig. Die Erfahrungen der Neuzeit haben aber gezeigt, dafs Buchhaltung, kaufmännische Arithmetik und handelstechnische Korrespondenz sehr wohl einer akademisch wissenschaftlichen Behandlung sich anpassen und dafs auf diesem idealen Wege auch Vorteile realer Art erreicht werden können.

Der Gedanke der Notwendigkeit von Handelshochschulen (Handelsakademien, Handelsuniversitäten) entspringt nicht der neuesten Zeit. Jakob Marperger, ein sächsischer Merkantilist und Vielwisser, hat schon in einer 1723 erschienenen Schrift »Trifolium mercantile aureum« (»Dreyfaches Güldenes Klee-Blatt der werthen Kaufmannschaft«) die Errichtung einer Kaufmanns-Akademie«, die zur Heranbildung junger Kaufleute und zur Vorbereitung von Rechnungsbeamten bei Behörden dienen sollte, als ein Bedürfnis seiner Zeit hingestellt.

Als eine erste Verwirklichung der Marpergerschen Gedanken kann die im Jahre 1768 in Hamburg eröffnete Handelsakademie des Professors Johann Georg Büsch angesehen werden, die der ausgezeichnete, seiner Zeit vielfach voranstehende Mann bis zu seinem 1800 erfolgten Tode unter grofsen Schwierigkeiten fortführte. In der Büschschen Handelsakademie wurden unter andern gelehrt »Kommerzgeographie von Europa und der Länder aufser Europa, sonderlich der Kolonien, Historien für Kaufleute, Handlungsgeschichte, Technologie, Rechnen, Mathematik für Kaufleute, praktischer Unterricht im Buchhalten und in Warenkalkulationen, Warenkenntnis, allgemeine Grundsätze der Handlung und Naturhistorie. Die Akademie ist zeitweise gut besucht gewesen, besonders von Fremden. Unter andern hat Alexander von Humboldt als zwanzigjähriger junger Mann die Anstalt besucht und hat sich späterhin über seinen dortigen Aufenthalt mit grofser Befriedigung ausgesprochen.

Die nach Büsch entstandenen Versuche, akademische Lehranstalten für Kaufleute zu begründen, haben bis auf die der neuesten Zeit nur geringe Bedeutung. Der Erwähnung wert sind die durch Maria Theresia begründete »Königlich Kaiserliche Real-Handlungs-Akademie« in Wien, die bis 1804 gewährt hat, und die 1835 in Braunschweig errichtete »Merkantilische Abteilung« des Polytechnikums, die 1862 wieder einging. Auch ein späterer von 1873—1877 in Wien gemachter Versuch, neben der seit 1857 dort bestehenden und blühenden Handelsakademie, einer Handelsmittelschule, eine wirkliche Handelshochschule ins Leben zu rufen, erwies sich merkwürdigerweise als ein Fehlschlag. Die weiterhin im 19. Jahrhundert in Belgien, der Schweiz, Italien, Frankreich, England, Nordamerika und Japan gemachten

Versuche von hochschulähnlichen Einrichtungen für die Ausbildung der Kaufleute sind nur insofern von Wichtigkeit, als sie zeigen, dafs das Streben nach Handelshochschulen in fast allen Kulturländern der Welt gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ein allgemeines war. Dies gemeinsam empfundene Bedürfnis hat seinen innersten Grund wohl in den gewaltigen Umwälzungen, die der Einflufs der Naturwissenschaft und ihrer Erfindungen, die damit zusammenhängende Steigerung des Weltverkehrs und die Beteiligung weitester Volksmassen am politischen Leben überall hervorgerufen haben.

Der Mann, der in der Neuzeit in Deutschland zur Verwirklichung des Handelshochschulgedankens praktische Schritte getan hat, war der Geheime Kommerzienrat Gustav von Mevissen in Köln, der 1879 die erste Stiftung für eine Handelshochschule in seiner Vaterstadt machte. Sein Plan der Errichtung einer »Handelsakademie für die Rheinprovinz« wurde aber im Jahre 1893 bedauerlicherweise vom Provinziallandtage der Rheinprovinz abgelehnt.

Da nahm der 1895 in Braunschweig unter der Leitung des jetzigen Regierungsrats Dr. Stegemann gegründete »Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen« den Gedanken wieder auf. In seinem Auftrage wurde ein Fragebogen an hervorragende deutsche Kaufleute, Industrielle, Handelskammern, kaufmännische Vereine, Professoren, Handelsschulmänner und andere Sachverständige versandt, um die vielumstrittene Frage des Bedürfnisses von Handelshochschulen zu klären. Die Bearbeitung der ganzen Angelegenheit zu einer Denkschrift übernahm der damalige Syndikus des Königl. Kommerzkollegiums zu Altona, Professor Dr. Ehrenberg. Von 301 eingelaufenen Antworten sprachen sich 249 unbedingt, 11 bedingt für und 41 gegen die Errichtung von Handelshochschulen aus.

Im Juni 1897 wurde dann auf Grundlage der im Mai erschienenen Ehrenbergschen Denkschrift auf einem von dem erwähnten Verbande nach Leipzig einberufenen Kongresse die Frage »Erweist sich die Errichtung von Handelshochschulen (Handelsakademien) als ein Bedürfnis, und auf welcher Grundlage sind dieselben eventuell einzurichten?« in ihrem ersten Teile beinahe einstimmig bejaht.

**3. Leipzig, die erste Handelshochschule.** Es kam nun darauf an, die theoretische Erkenntnis von der Notwendigkeit deutscher Handelshochschulen in die Wirklichkeit umzusetzen. Da ergriff der dortige Direktor der Öffentlichen Handelslehranstalt die Initiative. Leipzig bot offenbar für die Verwirklichung des Gedankens die besten Verbindungen. Die ausgezeichneten Lehrkräfte der seit 1831 in Leipzig bestehenden Öffentlichen Handelslehranstalt, die auf dem Gebiete des kaufmännischen Unterrichtswesens vielfach vorbildlich gewesen war, konnten mit Vorteil für die kaufmännischen Übungen einer Handelshochschule herangezogen werden, und es war anzunehmen, dafs die aus einsichtigen und umsichtigen Kaufleuten bestehende derzeitige Handelskammer auch wohl bereit sein würde, die Trägerin der ersten deutschen Handelshochschule zu sein. In wissenschaftlicher Hinsicht konnte die Leipziger Universität die bestmöglichste Grundlage darbieten, und man durfte von ihr, die sich stets durch einen grofsen Sinn und eingehendes Verständnis für die Bedürfnisse der Zeit ausgezeichnet hat, hoffen, dafs sie ihre unumgänglich notwendige Hilfe dem neuen Unternehmen nicht versagen würde. Ferner konnte man der Sympathien der Leipziger Bürgerschaft und der Stadtverwaltung gewifs sein, da sich in Leipzig ein in mancher Hinsicht bedeutungsvoller Zusammenhang des Handelsstandes mit den geistigen Kräften der Stadt herausgebildet hatte und hier schon manche reformatorische Bestrebungen auf einen fruchtbaren Boden gefallen waren. Auch konnte man von vornherein erwarten, dafs der Name der altberühmten Mefs- und Handelsstadt an der Pleifse und der Ruhm ihrer Universität vom In- und Auslande viele Studierende anziehen würde. Endlich durfte man mit Sicherheit auf die Zustimmung und Unterstützung der Königlich Sächsischen Regierung rechnen. Denn das durch sein treffliches Schulwesen schon seit Jahrhunderten rühmlichst bekannte Königreich Sachsen war in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete des gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulwesens am

weitesten in Deutschland vorangeschritten, und man wufste, dafs der damalige Landesfürst, der hochselige König Albert, diesem Wohlfahrtszweige seines Landes warmes Interesse entgegenbrachte.

Alle diese Annahmen erwiesen sich in der Folge als richtig, und so gelang es, in der verhältnismäfsig kurzen Zeit eines halben Jahres das für Deutschland und in seiner Eigenart für die ganze Welt vollständig neue Unternehmen zu stande zu bringen, so dafs schon am 25. April 1898 die erste deutsche Handelshochschule zu Leipzig eröffnet werden konnte. Man klagt ja vielfach mit Recht darüber, dafs man in Deutschland in dem praktischen Vorgehen zu umständlich sei; dieser Fall bildet eine rühmenswerte Ausnahme.

Auf Grundlage einer vom Professor Direktor H. Raydt verfafsten Denkschrift haben Regierung, Stadtverwaltung, Universität, Handelskammer und Öffentliche Handelslehranstalt rasch und einmütig zusammengewirkt; die notwendigen Verhandlungen wurden schnell erledigt, und die eigenartige Einrichtung war fertig, als man sich anderswo noch mehr oder minder heftig um die Daseinsberechtigung derartiger Anstalten stritt. Und dafs man durchweg das richtige getroffen hat, zeigt, wie aus dem Nachstehenden ersichtlich ist, die über alles Erwarten günstige Entwickelung. Bei der Leipziger Handelshochschule wurden nicht nur die schlechten Prophezeiungen der Pessimisten, an denen es wahrlich nicht gefehlt hat, nicht erfüllt, sondern es wurden sogar, was selten geschehen mag, die Hoffnungen der Optimisten bei weitem übertroffen.

**4. Einrichtungen der Handelshochschulen.** Um die Einrichtungen der Handelshochschulen kennen zu lernen, können wir am besten die der Leipziger zu Grunde legen, da sie die erste in Deutschland war, und ihre Bestimmungen zum gröfsten Teil bei den andern Handelshochschulen wiederkehren.

**5. Wirtschaftliche Grundlage.** Die wirtschaftliche Grundlage für die Leipziger Handelshochschule ist die finanzielle Garantie der Leipziger Handelskammer. Der Staat gibt einen Zuschufs von zur Zeit 15000 M, die Stadt einen solchen von 10000 M.

**6. Leitung.** Die Leitung steht dem Handelshochschulsenat zu, der zusammengesetzt wird aus einem Vertreter der Königlichen Staatsregierung, einem Vertreter der Stadt Leipzig, dem Vorsitzenden der Handelskammer und noch zwei von dieser abzuordnenden Mitgliedern, drei von dem Akademischen Senat abzuordnenden Professoren der Universität, zwei von dem Vorstande der Öffentlichen Handelslehranstalt zu wählenden Lehrern dieser Anstalt und dem Studiendirektor, dem die unmittelbare Leitung und die Abwickelung aller Geschäfte obliegt.

**7. Zweck.** Der Zweck der Handelshochschule ist: a) erwachsenen jungen Leuten, die sich dem kaufmännischen Berufe (mit Einschlufs des Bankwesens, des Buchhandels usw.) widmen, eine vertiefte allgemeine kaufmännische Bildung zu vermitteln, b) angehenden Handelsschullehrern Gelegenheit zur Erlangung der erforderlichen theoretischen und praktischen Fortbildung zu geben.

Daneben soll die Anstalt praktischen Kaufleuten und Angehörigen verwandter Berufe die Möglichkeit gewähren, sich in einzelnen Zweigen des kaufmännischen Wissens und Könnens auszubilden.

**8. Aufnahmebedingungen.** Die Aufnahmebedingungen werden durch folgende Bestimmungen geregelt: Als Studierende können an der Handelshochschule aufgenommen werden: 1. Abiturienten der höheren neunjährigen deutschen Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen), 2. Abiturienten höherer Handelsschulen, d. h. solcher, deren oberste Klasse der Oberprima der unter 1) genannten Anstalten entspricht, 3. seminaristisch gebildete Lehrer, welche die Wahlfähigkeits-(2. Lehramts)prüfung bestanden haben, 4. Kaufleute, welche die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst erworben und ihre Lehrzeit beendet haben, sofern sie die erforderliche geistige Reife nachzuweisen vermögen.

In welcher Weise der Nachweis der geistigen Reife in Zweifelsfällen zu führen ist, bleibt dem Ermessen des Immatrikulationsausschusses überlassen.

Ebenso hat dieser, wenn Ausländer um Aufnahme nachsuchen, darüber zu entscheiden, ob sie die genügende Vorbildung besitzen.

Aufserdem können Personen reiferen Alters vom Studiendirektor als Hörer zugelassen werden.

**9. Gebühren.** Die Aufnahmegebühr ist für die Angehörigen des deutschen Reiches auf 20 M, für Ausländer auf 100 M festgesezt. Die Kollegiengelder betragen durchweg 4 M für die wöchentliche Stunde im Semester.

**10. Dauer des Studiums.** Die Dauer des Studiums ist auf 4 Semester (2 Jahre) berechnet. Die Ferien sind die üblichen deutschen Universitätsferien.

**11. Lehrplan.** Der Lehrplan umfafst Rechts- und Volkswirtschaftslehre, soweit sie für die allgemeine Bildung und für den kaufmännischen Beruf (mit Einschlufs des Bankwesens, des Buchhandels usw.) erforderlich oder nützlich sind, Handelsgeschichte, Handelsgeographie, Warenkunde und Technologie, fremde Sprachen. Ferner finden Übungen statt im kaufmännischen Rechnen, in Buchhaltung und Korrespondenz, sowie in der Stenographie. Denen, die sich zu Handelsschullehrern ausbilden wollen, wird aufserdem Gelegenheit zu pädagogischen Übungen in dem an die Öffentliche Handelslehranstalt angegliederten Seminar gegeben.

**12. Studienplan.** Diesem Lehrplan liegt folgender Studienplan für die 4 Semester zu Grunde.

I. Nationalökonomie. 1. Allgemeine Volkswirtschaftslehre (theoretische Nationalökonomie) und als Ergänzung dazu eine kurze Vorlesung über die Geschichte der Nationalökonomie. 2. Spezielle Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik (praktische Nationalökonomie). 3. Finanzwissenschaft. 4. Wirtschaftsgeschichte, speziell Geschichte des Handels. 5. Sozialpolitik, speziell die Arbeiterfrage. Die drei ersten Vorlesungen werden in jedem Semester an der Universität gelesen, während die übrigen meist nur in längeren Zwischenräumen wiederkehren. Ihre gemeinsame Grundlage bildet die allgemeine Volkswirtschaftslehre. Diese ist daher unbedingt vor jeder anderen volkswirtschaftlichen Disziplin und darum zweckmäfsig gleich im ersten Semester zu hören, worauf dann in dem folgenden Semester die praktische Nationalökonomie nachzufolgen hätte. Da das Gebiet der letzteren ein sehr umfassendes ist, so werden einzelne Teile, die für den Handel besonders wichtig sind, in Spezialvorlesungen behandelt, die, wie auch die oben unter 3—5 genannten Disziplinen, in beliebiger Reihenfolge während des zweiten bis vierten Semesters, aber jedenfalls erst nach der theoretischen Nationalökonomie, gehört werden können. Dahin gehören: Geld-, Kredit- und Bankwesen, Handels- und Verkehrspolitik, Kolonialpolitik. Als Ergänzung zu den volkswirtschaftlichen Fächern ist eine kurze Einleitung in die Statistik zu empfehlen, sowie die elementar-mathematischen Vorlesungen über Versicherungswesen und politische Arithmetik.

II. Von rechtswissenschaftlichen Vorlesungen kommen in Betracht: 1. Handels-, Wechsel- und Seerecht und praktische Übungen in diesen Disziplinen (Praktikum mit schriftlichen Arbeiten). Die theoretische Vorlesung wird jedes Semester an der Universität gelesen und wird am besten gleich beim Beginne der Studien gehört. Die Teilnahme an den nur im Wintersemester stattfindenden Übungen setzt voraus, dafs die theoretische Vorlesung schon absolviert sei. 2. Völkerrecht, namentlich für diejenigen Studierenden, die dem Konsulatsdienste zustreben oder ins Ausland zu gehen gedenken. 3. Konkursrecht. 4. Allgemeine Grundlehre des Obligationenrechts. 5. Urheberrecht und das Recht des Buchhandels, namentlich für Buchhandlungsbeflissene. 6. Gewerberecht. Arbeitsversicherung. 7. Versicherungsrecht. Diese Vorlesungen können in beliebiger Reihenfolge gehört werden, doch ist das Konkursrecht erst nach dem Handels- bezw. auch dem Obligationenrecht zu hören.

III. Geographische Vorlesungen. An der Universität werden regelmäfsig Vorlesungen über Allgemeine und Physikalische Geographie, Politische und Wirtschaftsgeographie und über die Geographie der verschiedenen Erdteile und Länder gehalten. Damit stehen im Zusammenhange Vorlesungen über Völkerkunde, Soziologie und Anthropologie und in jedem Semester abgehaltene geographische Übungen. Es ist zu empfehlen, vor den Beginn der geographischen Studien die Allgemeine Wirtschaftsgeographie zu setzen und dann in den folgenden Semestern zu Vorlesungen über Deutschland und die anderen euro-

päischen und aufsereuropäischen Länder überzugehen.

IV. Handelswissenschaftliche Übungen. 1. Korrespondenz und Kontorarbeiten. 2. Kaufmännische Arithmetik. 3. Buchführung. 4. Zusammenfassende kaufmännische Übungen. 5. Politische Arithmetik. 6. Mechanische Technologie der Textilindustrie. 7. Chemische Technologie. Die Übungen 1. bis 3. sind im ersten Semester zu beginnen; sie werden durch 4. und 5. fortgesetzt. Die Übungen 6. und 7. währen je zwei Semester und können beliebig im ersten oder zweiten Jahre gehört werden. Empfohlen werden fremdsprachliche Übungen, insbesondere in französischer und englischer Handelskorrespondenz, sowie in Italienisch, Spanisch und Russisch bei den Herren Lektoren der Handelshochschule. Sprachliche Kurse sind am besten im ersten Semester zu beginnen. Auch können Kurse in Stenographie und Maschinenschreiben bei den von der Handelshochschule hierzu zugelassenen Lehrern belegt werden. Solche Kurse können in jedem beliebigen Semester genommen werden.

V. Pädagogische Vorlesungen. Für Studierende, die sich zu Handelslehrern ausbilden wollen, ist der Besuch pädagogischer Vorlesungen, sowie die Teilnahme an pädagogischen Übungen wünschenswert. Diese Herren werden gut tun, sich von vornherein für das Handelsschullehrerseminar einzuschreiben.

VI. Allgemein bildende Vorlesungen. Es wird den Studierenden empfohlen, von den an der Universität gehaltenen Vorlesungen über Geschichte, Literatur und Kunstgeschichte, neuere Sprachen und Naturwissenschaften Gebrauch zu machen, indessen stets den Gesichtspunkt im Auge zu behalten, dafs sie sich in keinem Semester zu stark mit Vorlesungen belasten, da sie nicht blofs Lernstoff aufnehmen, sondern ihn auch geistig beherrschen sollen.

**13. Prüfungen.** An der Handelshochschule können zweierlei Prüfungen gemacht werden

a) für Kaufleute zur Erlangung eines Diploms (Diplomprüfung), b) für Handelslehramtskandidaten zum Nachweise der Lehrbefähigung an Handelsschulen (Handelslehrerprüfung).

Beide Prüfungen sind öffentlich. Die Diplomprüfung kann frühestens am Anfange des fünften Semesters gemacht werden, die Handelslehrerprüfung am Beginne des siebenten, jedoch von den Kandidaten, die ihre beiden Lehramtsprüfungen abgelegt haben, ebenfalls schon am Anfange des fünften.

Die Gegenstände beider Prüfungen zerfallen in obligatorische und fakultative.

Obligatorische Prüfungsgegenstände sind:

1. Höheres kaufmännisches Rechnen. 2. Buchhaltung. 3. Deutsche Handelskorrespondenz und Kontorarbeiten. 4. Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaft. 5. Handels- und Wechselrecht. 6. Grundzüge der Wirtschaftsgeographie. 7. Grundzüge der Handelsgeschichte.

Fakultative Prüfungsgegenstände sind die andern an der Handelshochschule gelehrten Fächer (Handelskorrespondenz in fremden Sprachen, Technologie usw.).

Es bleibt vorbehalten, die obligatorische Prüfung später auf die Handelskorrespondenz in zwei fremden Sprachen zu erstrecken. Eine hierauf sich beziehende Abänderung der Prüfungsordnung tritt jedoch erst 2 Jahre nach ihrer Bekanntmachung in Wirksamkeit.

Für die Lehramtsprüfung kommt noch eine Vorprüfung in Englisch und Französisch, sofern darin keine genügende Vorbildung nachgewiesen wird, hinzu, sowie eine Probelektion, an die sich eine mündliche Prüfung über didaktische und pädagogische Stoffe anschliefst.

**14. Krankenkasse.** Mit der Handelshochschule ist eine studentische Krankenkasse verknüpft, durch die den Studierenden gegen einen geringen Semesterbeitrag unentgeltliche ärztliche Behandlung und Medikamente in Krankheitsfällen gewährt werden.

**15. Entwickelung.** Die Zahl der Studierenden hat von Anfang an die Erwartungen bei weitem übertroffen und ist ständig gewachsen, trotzdem die ähnlichen oder gleichen Zwecken dienenden Anstalten zu Aachen, Köln, Frankfurt a. M. und Posen seit jener Zeit entstanden sind. Während man bei Aufstellung des ersten Haushaltsplanes nur mit 50 Studierenden gerechnet hatte, konnten schon im ersten Semester 97 immatrikuliert werden. Der jedesmalige Zuwachs geht aus folgender Übersicht hervor:

| Semester | Inländer | Aus-länder | Ins-gesamt |
|---|---|---|---|
| Sommer 1898 . . . . . | 77 | 20 | 97 |
| Winter 1898/99 . . . . | 49 | 28 | 77 |
| Sommer 1899 . . . . . | 58 | 12 | 70 |
| Winter 1899/1900 . . . | 47 | 34 | 81 |
| Sommer 1900 . . . . . | 58 | 20 | 78 |
| Winter 1900/01 . . . . | 64 | 52 | 116 |
| Sommer 1901 . . . . . | 89 | 31 | 120 |
| Winter 1901/02 . . . . | 80 | 54 | 134 |
| Sommer 1902 . . . . . | 69 | 22 | 91 |
| Winter 1902/03 . . . . | 74 | 96 | 170 |
| Sommer 1903 . . . . . | 78 | 30 | 108 |
| Winter 1903/4 . . . . | 77 | 95 | 172 |
| Sommer 1904 . . . . . | 67 | 23 | 90 |
| Winter 1904/5 . . . . | 81 | 123 | 204 |
| Sommer 1905 . . . . . | 74 | 49 | 123 |
| Sa. . . . . . . . . . . | 1042 | 689 | 1731 |

Die Gesamtzahl der Studierenden in jedem Studienjahr, von Ostern zu Ostern gerechnet, ersieht man aus folgender Tabelle:

| Studienjahr | Inländer | Aus-länder | Gesamt-zahl |
|---|---|---|---|
| 1898/99 . . . . . . . | 126 | 48 | 174 |
| 1899/1900 . . . . . . | 200 | 75 | 275 |
| 1900/1901 . . . . . . | 248 | 130 | 378 |
| 1901/02 . . . . . . . | 302 | 167 | 469 |
| 1902/03 . . . . . . . | 306 | 213 | 519 |
| 1903/04 . . . . . . . | 298 | 267 | 565 |
| 1904/05 . . . . . . . | 312 | 330 | 642 |

Die Hörer, meistens Studierende der Leipziger Universität, sind in diesen Zahlen nicht mitgerechnet.

Über die Prüfungen, die vom Ende des vierten Semesters an gemacht wurden, gibt folgende Übersicht Auskunft:

Es bestanden:

| | | | Diplom-prüfungen | | Lehramts-prüfungen | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Studienjahr | 1899/1900 | W./S. | | 19 | | 4 |
| „ | 1900/01 | S./S. | 20 | 39 | 6 | 9 |
| | | W./S. | 19 | | 3 | |
| „ | 1901/02 | S./S. | 23 | 41 | 5 | 14 |
| | | W./S. | 18 | | 9 | |
| „ | 1902/03 | S./S. | 30 | 55 | 5 | 11 |
| | | W./S. | 25 | | 6 | |
| „ | 1903/04 | S./S. | 36 | 51 | 6 | 10 |
| | | W./S. | 15 | | 4 | |
| „ | 1904/05 | S./S. | 11 | 50 | 7 | 23 |
| | | W./S. | 39 | | 16 | |
| „ | 1905/06 | S./S. | | 29 | | 9 |
| | | | | 284 | | 80 |

Die inneren Erfolge dürften den glänzenden äuſseren gleichzustellen sein. Die Leipziger Handelshochschule ist eine Stätte ernster geistiger Arbeit. Ihrem in § 2 der Ordnung für die Handelshochschule kurz charakterisierten Zweck: »erwachsenen jungen Leuten, die sich dem kaufmännischen Berufe widmen, eine vertiefte allgemeine und kaufmännische Bildung zu vermitteln und angehenden Handelsschullehrern Gelegenheit zur Erlangung der erforderlichen theoretischen und praktischen Fachbildung zu geben,« ist die neue Anstalt im Laufe der verflossenen ersten 7 Jahre redlich nachgekommen. Die kaufmännischen Absolventen haben sich als Leute gezeigt, deren Gesichtskreis sich durch das Studium auf der Handelshochschule in hohem Maſse erweitert und vertieft hat, was ihren Stellungen im praktischen Leben, welcher Art sie auch sein mögen, sicherlich zu gute kommt.

Manche der Absolventen, sowohl Kaufleute als Lehrer, haben ihr wissenschaftliches Weiterstreben dadurch bewiesen, daſs sie nach ihrem Abgange von der Handelshochschule die akademische Doktorwürde zum Teil mit groſser Auszeichnung sich erworben haben. Die mit gutem Prüfungszeugnis entlassenen Handelslehramtskandidaten haben durchweg günstige Stellungen gefunden und haben in der Schulpraxis und auch in wissenschaftlichen Arbeiten auf dem noch unvollkommen beackerten Gebiete der Handelsschulpädagogik ihrer Hochschule Ehre gemacht.

**16. Handelshochschulen zu Aachen.** Im Herbst 1898, also ein halbes Jahr später als die Leipziger, entstand in Anlehnung an die dortige technische Hochschule die Aachener Handelshochschule. Sie unterscheidet sich von der Leipziger dadurch, daſs sie das Maturitätszeugnis als Zulassungsbedingung für die Studierenden fordert. Ihre amtliche Bezeichnung ist: Zweijähriger Kursus für Handelswissenschaft, angelehnt an die technische Hochschule zu Aachen.

**17. Städtische Handelshochschule zu Köln.** Am 1. Mai 1901 wurde in Köln die dritte deutsche Handelshochschule eröffnet. Sie beruht auf einer Stiftung des schon genannten Geheimen Kommerzienrats Dr. von Mevissen. Mit Zuhilfenahme dieser Stiftung trägt die Stadt Köln die Kosten der Hochschule. Sie ist den Königlichen Ministerien für Handel und Gewerbe sowie für geistliche, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten in Berlin unterstellt. Die Verwaltung untersteht einem Kuratorium, das aus dem Oberbürgermeister der Stadt Köln als Vor-

sitzendem, einem Ministerialvertreter, dem Studiendirektor, 3 Stadtverordneten, 3 Lehrern der Hochschule und 2 Mitgliedern der Kölner Handelskammer besteht. Die Aufnahmebedingungen, Lehrplan, Dauer des Studiums, Prüfungen, Ferien usw. sind ähnlich wie die der Leipziger Handelshochschule. Ein nicht unwichtiger Unterschied besteht bei den Gebühren. Es sind in Köln an Kollegiengeldern für das Semester von immatrikulierten Inländern 125 M, von Ausländern 250 M zu zahlen, wofür die Studierenden das Recht erhalten, alle Vorlesungen frei zu besuchen.

Die Kölner Handelshochschule hat sich gleichmäfsig günstig entwickelt. Im Sommersemester 1904 zählte sie 261 immatrikulierte Studierende und 461 Hörer; aufserdem gehörten ihr je 23 Beamte und Handelslehramtskandidaten oder Lehrerinnen an und 33 Herren in kaufmännischen Stellungen. Die Gesamtzahl der Besucher war also 801.

**18. Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften zu Frankfurt a. M.** Die vierte deutsche Handelshochschule wurde in Frankfurt a. M. am 21. Oktober 1901 eröffnet. Sie wird von dem »Grofsen Rat« verwaltet, der aus 15—20 Mitgliedern besteht. Ihm gehören der Oberbürgermeister und einige andere Vertreter der Stadt an, ferner Vertreter des Instituts für Gemeinwohl, der Polytechnischen Gesellschaft und der Handelskammer. Die genannten Institute leisten die neben einigen Stiftungsmitteln notwendigen Zuschüsse. Die Frankfurter Akademie trägt ein erweitertes Gepräge, indem sie neben den Zwecken einer Handelshochschule »zugleich höheren staatlichen und kommunalen Verwaltungsbeamten, Richtern, Anwälten, Referendaren und andern Angörigen gelehrter Berufe die Gelegenheit zu vertieften und erweiterten volkswirtschaftlichen, rechtswissenschaftlichen und sozialpolitischen Studien bieten, und dadurch insbesondere auch den Einblick in die Bedeutung wirtschaftlicher Tätigkeit fördern soll. Aufserdem will die Akademie auch sonstigen Personen zur Erweiterung und Vertiefung ihres Wissens auf den genannten Gebieten Gelegenheit geben. Hierbei ist insbesondere auch an Lehrer gedacht, die sich für Handels-, Gewerbe- oder Fortbildungsschulen weiter ausbilden wollen.

Aufserdem sollen Studierende der neueren Sprachen Gelegenheit zu praktischer und wissenschaftlicher Förderung finden.«

Die Teilnehmer an den Vorlesungen der Akademie zerfallen in solche, die sich mindestens ein Semester den Studien an der Akademie widmen wollen (Besucher), und in solche, die sich nur an einzelnen Vorlesungen beteiligen wollen (Hospitanten). A. Als Besucher und Hospitanten können, abgesehen von Personen mit akademischer Vorbildung, zugelassen werden: 1. Abiturienten der neunklassigen höheren deutschen Lehranstalten, der kgl. bayrischen Industrieschulen, der kgl. sächsischen Gewerbe-Akademie zu Chemnitz und solcher höheren deutschen Handelsschulen, deren oberste Klasse der Oberprima der genannten Anstalten entspricht; 2. Kaufleute, Industrielle, Versicherungsbeamte und andere bereits beruflich tätige Personen, welche im deutschen Reich die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst erworben haben und mindestens 2 Jahre praktisch tätig waren; Personen, die sich noch in der Lehre befinden, sind ausgeschlossen; 3. seminarisch gebildete Lehrer, die im deutschen Reich die zweite Prüfung bestanden haben; 4. Ausländer, deren Vorbildung nach den Bestimmungen des Verwaltungs-Ausschusses für genügend erachtet wird.

Für die Übungen für Vorgeschrittene (Seminarübungen) kann die Zulassung nur auf persönliche Vorstellung bei dem die Übungen leitenden Dozenten und mit dessen Zustimmung erfolgen.

B. Aufserdem können zu den Vorlesungen als Hörer auch solche Personen zugelassen werden, welche zwar den Anforderungen unter A nicht genügen, aber hinreichende Vorbildung besitzen, um den Vorlesungen mit Verständnis folgen zu können und zwanzig Jahre alt sind. Hörer haben keinen Anspruch darauf, an den Seminarübungen aktiven Anteil zu nehmen; doch kann der betreffende Dozent ihnen aktive Teilnahme gestatten.

C. Frauen können nicht nur als Hörer, sondern auch als Besucher und Hospitanten zugelassen werden, vorausgesetzt, dafs sie, wenn auch nicht dieselbe Vorbildung wie unter A angegeben, so doch eine gleichwertige Vorbildung [illegible]

[illegible] Kollegien[illegible] für die

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in La

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.